n°150
Février 2025

Édurevue

LA SYNTHÈSE APPROFONDIE POUR COMPRENDRE LES QUESTIONS ÉDUCATIVES





Claire Ravez
est chargée de médiation scientifique au sein de l'équipe Veille et Analyses.

L'EPS, DE SES BUTS À SES TERRAINS

Résumé : Entre lutte contre la sédentarité et héritage des Jeux olympiques et paralympiques de Paris de 2024, l'éducation physique et sportive (EPS) se trouve aujourd'hui en France investie de nombreuses attentes sociales et politiques. Les phases successives de déploiement des dispositifs complémentaires de l'EPS « 30 minutes d'activité physique quotidienne » (APQ) à l'école élémentaire et les « deux heures d'activité physique en plus par semaine au collège » (2HSC) ont suscité de nombreuses interrogations au sein de la communauté éducative quant à la nature et à la place d'un enseignement dédié à l'apprentissage d'une culture motrice.
L'*Édurevue*[1] n°150, intitulé « L'EPS, de ses buts à ses terrains », vise donc à éclairer la façon dont les différentes visées prescrites à cet enseignement se déploient, non sans tensions, en fonction des contextes professionnels.
Cette synthèse revient tout d'abord sur les liens entre EPS et pratiques sportives culturellement ancrées dans le milieu fédéral : si la sportivisation de l'éducation physique a marqué une étape importante de son histoire, les écarts entre les apprentissages visés dans ces sphères mènent à des confrontations de logiques en situation de travail partenarial, tout comme à ouvrir un horizon professionnel à de plus de plus de jeunes. L'*Édurevue* aborde ensuite le retour des préoccupations sanitaires liées à cet enseignement et ses déclinaisons contemporaines dans le cadre scolaire : l'EPS y est située au regard des interventions promues dans le cadre d'une politique publique de santé plus large, qui inscrit désormais les apprentissages à effectuer par les élèves dans un projet de mode de vie actif tout au long de la vie. Le positionnement singulier de la discipline EPS au sein du système scolaire est en partie le fruit de ces logiques sanitaires et sportives, et de dynamiques internes aux métiers de l'enseignement : les composantes motrices, méthodologiques et sociales des apprentissages qui caractérisent l'EPS agencent de manière spécifique attentes, ressources et culture professionnelles, en particulier dans le second degré.
Ce numéro d'*Edurevue* questionne ainsi les finalités et les rôles d'une discipline scolaire « à part entière et entièrement à part » (Hébrard, 1986), révélatrice et creuset des mutations du système scolaire.

1 Dans la continuité du *Dossier de veille de l'IFÉ*, l'*Édurevue* propose une synthèse problématisée de travaux de recherche portant sur une thématique éducative. Il mobilise un choix de références issues de différentes disciplines dans une visée de médiation scientifique.

INTRODUCTION

Les Jeux olympiques et paralympiques de Paris ont marqué le point d'orgue de la « grande cause nationale » française de l'année 2024 : la promotion de l'activité physique et sportive. Quatre ans auparavant, les confinements successifs liés à l'épidémie de Covid-19 avaient brutalement interrompu puis reconfiguré les pratiques physiques et sportives, notamment collectives, tant en intérieur qu'en extérieur. Des didacticien·nes de la discipline ont alors pointé tant en Europe qu'en Amérique du Nord le risque d'une éducation physique sanitaire, externalisée et uniformisée (Lenzen *et al.*, 2022). Entre sport et santé, la discipline qui porte en France le nom d'éducation physique et sportive (EPS) s'est donc doublement retrouvée au cœur des enjeux politiques et sociaux. Ce contexte amène à relire l'énoncé de ses finalités institutionnelles (ci-dessous pour les élèves de 6 à 16 ans)[2] :

> [L'EPS] développe l'accès à un riche champ de pratiques, à forte implication culturelle et sociale, importantes dans le développement de la vie personnelle et collective de l'individu. Tout au long de la scolarité, l'[EPS] a pour finalité de former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre ensemble. Elle amène les enfants et les adolescents à recherche le bien-être et à se soucier de leur santé. Elle assure l'inclusion dans la classe, des élèves à besoins éducatifs particuliers ou en situation de handicap. L'éducation physique et sportive initie au plaisir de la pratique sportive. (Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 31 du 30 juillet 2020)[3]

Depuis l'introduction de la gymnastique dans l'enseignement secondaire de garçons et les écoles normales d'instituteurs en 1869, ainsi que la naissance du Certificat d'aptitude à l'enseignement de la gymnastique (CAEG) la même année, puis son extension à l'ordre primaire en 1880 pour les garçons, en 1882 pour les filles (avec un programme différent), les finalités de cet enseignement ont accompagné les évolutions politiques, sociales et culturelles. Elles n'ont cessé d'être débattues (Gonzalez, 2024), reflétant et contribuant à une conscience disciplinaire plus ou moins fragmentée, c'est-à-dire les manières, plus ou moins convergentes, « dont les acteurs sociaux, et plus particulièrement les acteurs scolaires, (re)construisent les disciplines scolaires » (Reuter, 2007, p. 57).

Intitulé « L'EPS, de ses buts à ses terrains », l'*Édurevue* n° 150 analyse donc cette matière scolaire au prisme de ses finalités prescrites : celles-ci sont traduites en termes de choix de contenus d'enseignement par les équipes pédagogiques, de modalités de travail et d'évaluation des élèves. Le travail enseignant en EPS, visant plus qu'ailleurs des apprentissages moteurs, aujourd'hui articulés à des apprentissages méthodologiques et sociaux, intervient en particulier sur le corps en mouvement (Gaussel, 2018). Il se construit au gré des (dés)équilibres entre les multiples facettes de cette prescription institutionnelle et des autres déterminants de l'activité professionnelle enseignante : expériences antérieures, dynamiques collectives, et, bien entendu, mise à disposition de matériel et accès à des équipements sportifs.

Ainsi, la première partie de cet *Édurevue* revient sur l'ancrage des pratiques d'apprentissage en milieu scolaire dans des pratiques sportives de référence, qui se renouvèle au fil des mutations sociales, culturelles et institutionnelle. La partie suivante dresse le tableau de systèmes éducatifs dans lesquels l'activité physique est désormais amenée à jouer un rôle majeur dans une école et une action publiques promotrices de santé. Enfin, la dernière partie se concentre sur les effets contemporains de l'assimilation à l'« orthodoxie scolaire » (Arnaud, 1989, p. 30) de cette discipline, qui tout en en garantissant sa pérennité appelle à adapter les visées de l'EPS vers des dimensions plus réflexives.

Cette analyse actualise en cela les données du problème posé par Hébrard, professeur d'université en Sciences et techniques des activités physiques et sportives (Staps) et doyen de l'Inspection générale dans les années 1980.

2 Cet *Edurevue* renvoie aux programmes et le socle commun de connaissances, de compétence et de culture en vigueur pour l'année scolaire 2024-2025. Dans le cadre des lettres de saisine du 13 mars 2024 du Conseil supérieur des programmes, des groupes de travail sont chargés de la refonte de ce socle et de la révision des programmes des cycles 1 à 4.

3 Au cycle 1 (école maternelle), « *[l]a pratique d'activités physiques et artistiques contribue au développement moteur, sensoriel, affectif, intellectuel et relationnel des enfants* » et relève du domaine d'apprentissage « agir, s'exprimer et comprendre à travers l'activité physique (BOEN n° 25 du 24 juin 2021). Au lycée général et technologique, l'EPS « vise à former, par la pratique physique, sportive, artistique, un citoyen épanoui, cultivé, capable de faire des choix éclairés pour s'engager de façon régulière et autonome dans un mode de vie actif et solidaire » (BOEN spécial n° 1 du 22 janvier 2019 ; BOEN spécial n° 5 du 11 avril 2019 pour la voie professionnelle).

Premièrement, l'Éducation physique vise chez tous les élèves le développement des capacités physiques et motrices. Deuxièmement, il s'agit de transmettre une culture sportive et d'en faciliter l'accès à tous : les Activités Physiques et Sportives sont à considérer comme des connaissances permettant de construire un être physique, cognitif et social. Troisièmement, cet enseignement se réalise dans un contexte scolaire, il est donc en étroite relation avec les autres disciplines d'enseignement et les finalités de l'école. (Jarnet, 2005, p. 48)

Principes de conception et genèse du n°150 d'*Edurevue*
« L'EPS, de ses buts à ses terrains »

L'*Édurevue* « L'EPS, de ses buts à ses terrains » est le produit d'une triple activité de veille informationnelle, d'analyse documentaire et d'écriture de médiation scientifique en éducation.
Adossée au bulletin de veille *Éduactu* de l'équipe Veille et Analyses de l'Institut français de l'éducation, la veille documentaire, principalement scientifique (colloques, revues, thèses, ouvrages, publications « interface »), mais aussi institutionnelle et professionnelle, a déterminé l'angle choisi pour le numéro 150 d'*Edurevue*, au croisement de la production scientifique et de la pertinence sociale : celui des visées contemporaines de l'enseignement de l'EPS.
L'analyse de la production scientifique récente ainsi identifiée a d'abord nécessité une phase d'acculturation, notamment via la lecture d'ouvrages et d'articles de synthèse (Amade-Escot, 2017 ; Bui-Xuân et Gleyse, 2021 ; Durali et Dietsch, 2024 ; Fuchs, 2021 ; Le Paven Jarno, 2023). Différentes techniques de recherche documentaire (rebond bibliographique, consultation des sommaires des revues scientifiques à comité de lecture Staps et e-jrieps, interrogation ponctuelle de bases de données documentaires – Cairn SHS, OpenEdition, HAL – et déplacement en bibliothèque universitaire) ont permis d'enrichir le corpus et les axes de réflexion dégagés autour des enjeux sanitaires, sportifs et scolaires.
Ainsi préparé, le projet d'écriture s'est matérialisé dans des versions successives du texte, révisé suite aux échanges réguliers au sein de l'équipe Veille et Analyses et de manière ponctuelle avec des personnes-ressources extérieures.
Ainsi, la centaine de références bibliographiques mobilisée dans ce numéro relève majoritairement de productions académiques publiées en français, accessibles numériquement, et issues de différents champs disciplinaires et approches de recherche, reflétant la nature pluridisciplinaire des sciences du sport (Collinet, Terral et Trabal, 2016), de l'éducation et de la formation. Dans une visée d'utilisation conceptuelle des travaux de recherches, de nombreuses autres ressources et publications sont à croiser avec ce numéro d'*Edurevue* pour nourrir la prise de décision et l'intervention[4] : celles qui soulignent le dynamisme de la communauté professionnelle en EPS d'une part (par exemple les éditions et la revue EP&S, la revue *Enseigner l'EPS* portée par l'Association pour l'enseignement de l'éducation physique et sportive [AEEEPS], la revue *ContrePied* adossée au Syndicat national de l'éducation physique [SNEP]), et, de l'autre, celles qui soulignent l'intérêt porté par différentes institutions publiques à cet enseignement et plus largement à l'activité physique et au mouvement sportif (rapports de l'Inspection générale de l'enseignement, du sport et de la recherche, de la Cour des comptes [2019], ressources de l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire [INJEP], etc.).

4 L'utilisation conceptuelle ou éclairante de travaux de recherche désigne un « changement dans la compréhension ou la réflexion sur une question qui affecte indirectement la pratique » (Rycroft-Smith, 2022, p. 34, traduction Veille & Analyses).

QUELLE « NATION SPORTIVE » À L'ECOLE ?

Depuis son apparition au Moyen-Âge sous la forme *desport* ou *disport* pour désigner des amusements ou des distractions, le terme de sport a changé de sens. La définition de cette notion ayant été objet de controverses scientifiques depuis les années 1960, l'historien Terret en propose de manière synthétique

> deux niveaux de définition, un sens restreint où le sport désigne l'ensemble des pratiques physiques, codifiées, institutionnalisées, réalisées en vue d'une performance ou d'une compétition et organisées pour garantir l'égalité des conditions de réalisation, et un sens plus étendu où il englobe tout type d'activité physique réalisé dans un but récréatif, hygiénique ou compétitif et dans un cadre réglementaire minimal. (Terret, 2023, p. 9)

La sportivisation de la société a été amorcée au XIXe siècle en Angleterre. Dans le cas de l'EPS, elle est actée par les instructions officielles de 1967 ; et si elle a connu des inflexions depuis, cette « transformation de ses pratiques et de ses finalités à partir de l'utilisation du sport, en lieu et place de la gymnastique de formation et de la méthode naturelle » (Auvray et Fortune, 2016, p. 86) est encore perceptible. Celle-ci se retrouve dans les activités physiques, sportives et artistiques (APSA) supports des apprentissages en EPS, dans les relations partenariales entre École, mouvement sportif et collectivités territoriales, et au travers de l'orientation scolaire et professionnelle vers un secteur économique spécifique.

Un héritage en recomposition

Suite aux résultats décevants obtenus lors des Jeux olympiques d'été de Rome (1960), dans un contexte géopolitique de guerre froide d'une part et de démocratisation des loisirs corporels de l'autre, le système scolaire français alors en cours de massification reflète et contribue à instaurer une nouvelle norme sociale sportive. Pendant que les premières sections sport-études voient le jour dans une optique de détection de la relève pour le sport de haut-niveau[5], le débat porte à l'école « sur la capacité de définir et de choisir, de hiérarchiser et de différencier, d'évaluer et de noter l'enseignement des activités physiques et sportives (APS) » (Auvray et Fortune, 2016, p. 87). L'évaluation obligatoire de l'EPS au baccalauréat en 1959 a marqué une étape supplémentaire de la reconnaissance symbolique de la discipline au sein de l'institution scolaire. Les performances des élèves y sont alors mesurées dans les « sports de base » (athlétisme, gymnastique et natation – au fur et à mesure de la construction par les communes de piscines couvertes et chauffées) qui véhiculent les « valeurs promues par l'école (effort, rigueur, persévérance, etc.) » (p. 94). En athlétisme, les tables dites Letessier proposent un barème objectivant la performance individuelles dans plusieurs dizaines d'activités, tandis qu'en natation, le chronomètre devient l'instrument de cette évaluation au regard d'une norme de performance différente pour les filles et les garçons.
Cette modernisation de l'enseignement est ensuite partiellement remise en cause. À partir des années 1980, la natation scolaire, par exemple, s'éloigne des normes de la natation sportive fédérale : didacticien·nes et enseignant·es promeuvent des situations d'apprentissages plus globales, ludiques et fonctionnelles pour les débutant·es[6]. Dans une logique de prévention du risque de noyade, le BOEN sport-éducation du 1.7.2021 a instauré le savoir nager comme l'un des deux « savoirs sportifs fondamentaux », avec le savoir rouler à vélo[7].
Plus largement, les activités physiques de pleine nature (APPN) puis les activités physiques artistiques (APA) sont introduites dans les programmes d'EPS à partir des années 1970. Dans ce dernier domaine, les arts du cirque sont scolarisés plus tardivement que la danse (Sizorn, 2014, Bertin-Renoux, 2023). Cette pratique populaire éloignée de la norme hygiéniste de la gymnastique scolaire de la IIIe République fait

5 La loi du 2 mars 2022 visant à démocratiser le sport en France crée l'obligation d'aménager les parcours scolaires et de l'enseignement supérieur des sportifs dans les filières d'accession, de haut niveau et de haute performance, par exemple avec des aménagements pour les épreuves de baccalauréat (BOEN n° 14 du 1.12.2023). La liste des disciplines sportives de haut niveau pour 2024-2028 a été fixée par un arrêté du 12 décembre 2024.

6 Le « Léa-IFE « phobies360 » (2022-2025) rassemble deux chercheur·es (Roche et Rolland) et ses enseignant·es d'un réseau d'éducation prioritaire autour d'un dispositif d'immersion virtuelle permettant aux élèves phobiques de dépasser leur peur de l'environnement aquatique. En 2024, il a reçu le prix Chercheurs en Acte du Conseil scientifique de l'Éducation nationale.

7 Mekkaoui *et al.* (2022) soulignent à ce sujet qu'au-delà de la diversité des fondements théoriques et modalités pédagogiques des programmes d'aisance aquatique, ces derniers ne doivent pas négliger de s'adresser aux parents, dont la vigilance baisse quand leur enfant apprend justement à nager, leurs capacités motrices et décisionnelles étant surestimées.

son entrée dans les programmes de collège sous le terme « pratiques de cirque » en 1996, puis « arts du cirque » en 2008. Cette légitimation institutionnelle résulte d'une part de la professionnalisation de la formation circassienne, qui déprivatise la transmission familiale traditionnelle (ouverture des écoles Fratellini et Montfort en 1974, du Centre national des arts du cirque à Châlons-en-Champagne en 1985), et, de l'autre, d'un processus d'artification, c'est-à-dire du « déplacement de frontière entre art et non-art, «résultat d'un travail complexe qui engendre un changement de définition et de statut des personnes, des objets et des activités»(Shapiro, 2012, p. 20) », Sizorn, 2014, p. 4). Aujourd'hui, trois rapports à ces activités physiques artistiques coexistent chez les personnes enseignantes (Froissart et Lemonnier, 2020) : la préservation des enjeux artistiques (ateliers artistiques, enseignements optionnels et de spécialité au lycée, participation à des réseaux académiques et à la didactisation de ces APSA), le rejet (d'enseignant·es non spécialistes par exemple) et le détournement de l'offre artistique (via l'esthétique gymnique ou l'acrosport).

Danser, entre EPS et éducation artistique et culturelle (EAC)

Avec les parcours citoyen, santé et avenir, l'éducation artistique et culturelle (EAC) constitue l'un des quatre parcours éducatifs instaurés en France en 2016. Elle repose sur trois piliers (la pratique, l'acquisition de savoirs et l'expérience de la rencontre), englobe et dépasse le cadre disciplinaire des enseignements artistiques d'éducation musicale et d'arts plastiques (Marx, 2020).
L'engagement des élèves dans un processus de création artistique est obligatoire en EPS en classe de seconde. En danse, il nécessite pour les enseignant.es, loin d'être tous et toutes pratiquant·es, de résoudre des dilemmes entre « apporter/fournir et faire découvrir » (Cogérino, 2015, p. 94), entre guidage et créativité, questionne le rôle de la technique comme « masque ou outil incontournable » (p. 93), de la composition (« explorer ou fixer ? », p. 92), de la « dialectique contraintes/explorations possibles » (p. 91).
Avec les arts plastiques, la musique et les arts dramatiques, la danse fait partie au Québec depuis 1980 des disciplines relevant du domaine artistique, enseignées dans une « posture d'artiste-enseignant » (Duval et Arnaud-Bestieu, 2021, §49) – l'éducation physique et à la santé (EPS) relevant du domaine du développement de la personne.

À partir de 1984, le spectre des APSA évaluées au baccalauréat s'étend. Par ailleurs, en fonction des dispositions en vigueur depuis les années 1980 aux différents niveaux de la scolarité, la notation prend en compte d'autres critères (maitrise technique, progrès et participation, connaissances et compétences – introduites en 1996 au collège, etc.). Une partie des difficultés auxquelles les professeur·es d'EPS sont confronté·es tient au fait d'indexer des performances physiques et motrices à des caractéristiques physiologiques, à des pratiques extrascolaires, à une norme compétitive (Grandchamp, Méard et Quin, 2018 ; Gottsmann, 2022)[8]. Ils et elles

> sont sensibles à des dimensions qui ne relèvent pas uniquement de la maîtrise technique et tactique [ici] du tennis de table, ils poursuivent des visées éducatives plus larges (Musard, 2018) absentes du référentiel au regard de leur propre système de valeurs. (Brau-Antony et Grosstephan, 2020, §35)

La tâche des enseignant·es s'avère désormais d'autant plus complexe que la scolarisation des pratiques sportives de référence renvoie également à l'apprentissage et à l'évaluation de rôles sociaux : juger d'une prestation en acrosport ou en escalade (Bezeau et Musard, 2023), arbitrer en handball (Ganière, Adé et Louvet, 2020) ou en savate boxe française (Mayeko, 2020), etc. Dans ce dernier cas, dans un collège relevant de l'éducation prioritaire, l'activité des arbitres peut contribuer à la fois à la création d'un climat de classe apaisé et à des transformations motrices chez leurs pairs. Les ap-

8 D'autres aspects renvoient au caractère fugace du comportement moteur observé, à la part des individus dans la réalisation d'activités collectives, à l'adéquation entre objectifs d'apprentissage et situations d'évaluation plus ou moins complexes, prescrites et redéfinies par l'enseignant·e, à l'appréciation inégale en fonction du degré de maitrise des caractéristiques techniques et tactiques de l'APSA, à l'adaptation en équipe pédagogique des attendus nationaux de fin de cycle, collège ou lycée (Brau-Antony et Grosstephan, 2020 ; Gottsmann, 2022 ; Grandchamp, Méard et Quin, 2018).

prentissages liés à ces fonctions apparaissent plus ou moins étayés par des dispositifs spatio-temporels, des outils matériels (fiches d'observation, applications numériques), des formes langagières et des rétroactions spécifiques. Pour Ganière, Adé et Loubet (2020), exercer un rôle d'arbitre ne va d'ailleurs pas de soi : face à cette responsabilité difficile à assumer, qui appelle à effectuer et assumer des choix face à la pression sociale exercée par les pairs, les élèves développent des stratégies de (dé)placement, de partage de la responsabilité (demande d'aide à l'enseignant·e, à d'autres élèves spectateur·ices et des pairs éventuellement expert·es des règles de jeu en fédération) et de désengagement (autoarbitrage par les autres élèves). Ces chercheur·es appellent donc à didactiser un parcours de formation « centré responsabilité » via l'aménagement des variables didactiques en fonction de la charge cognitive induite (nombre d'arbitres, superficie de terrain à couvrir, par exemple).

Structurer le curriculum prescrit de l'EPS en France (1/2) : champs d'apprentissage (CA) et activités physiques, sportives et artistiques (APSA)

Différents champs d'apprentissage (CA) structurent les expériences corporelles des élèves en EPS, du cycle 2 au lycée :
- CA1 : produire une performance optimale, mesurable à une échéance donnée (cycles 2, 3 et 4), réaliser une performance motrice maximale mesurable à une échelle donnée (lycée) ;
- CA2 : adapter son déplacement à des environnements variés (« et incertains », au lycée général et technologique, « et/ou incertains » en voie professionnelle) ;
- CA3 : s'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique (en cycle 3), réaliser une prestation corporelle destinée à être vue et appréciée (au lycée ; « par autrui », en voie professionnelle) ;
- CA 4 : conduire et maitriser un affrontement collectif ou interindividuel (au lycée : « pour gagner ») ;
- CA 5 : réaliser une activité physique pour développer ses ressources et s'entretenir (spécifique au lycée).

Des attendus de fin de cycle (AFC) propres à chaque champ d'apprentissage à l'école et au collège, puis des attendus de fin de lycée (AFL) complètent cette architecture.
Les équipes pédagogiques programment ces différents champs d'apprentissage (CA) dans un « menu » annuel d'activités physiques, sportives et artistiques (APSA) proposées à chaque classe ou groupe d'élèves (voir annexe p. 23).

École, mouvement sportif et collectivités territoriales, des partenaires particuliers

Au vu des volumes horaires hebdomadaires de l'EPS en France (3 heures à l'école élémentaire[11], 4 en sixième, 3 de la cinquième à la troisième et 2 au lycée), la visée dans le domaine sportif consiste moins à former à une pratique experte qu'à poser les jalons d'une culture physique élémentaire pour l'ensemble des élèves. Les probabilités de fréquenter différents univers de pratiques physiques et sportives s'avèrent en effet dépendantes de la diversité des socialisations primaires familiales.

> [L]a nature de l'activité pratiquée, le lieu de pratique, son intensité, ou encore son association avec des pratiques informelles familiales plus ou moins développées et inscrites (ou pas) dans une perspective éducative construisent des différences importantes entre l'expérience sportive des enfants des différentes classes et fractions de classe. Ces activités contribuent ainsi à la formation de dispositions

11 À l'école primaire, « le calcul horaire n'a rien d'évident pour les enseignant·es qui omettent souvent de compter le temps de déplacement mais aussi les présentations et bilans de la séance d'EPS lorsqu'ils sont faits en classe. » (Pontais, Thépaut et Verscheure, 2024, p. 4). Les horaires effectifs sont plus proches de deux heures hebdomadaires (Escriva-Boulley, Tessier et Sarrazin, 2018).

inégalement rentables dans les parcours scolaires et professionnels. (Mennesson, Bertrand et Nicaise, 2019, p. 1119)[12]

Car au-delà des inégalités matérielles d'accès à la pratique (coût financier – équipement, licence fédérale, adhésion à un club, etc., logistique des déplacements, barrières culturelles associant de manière préférentielle une pratique à un genre ou une classe sociale), l'expérience sportive s'effectue selon des modalités plus ou moins « intensives, compétitives, ascétiques, orientées vers le dépassement de soi ou l'expression de soi, ou encore vers une dimension ludique ou exutoire. » (Bertrand et Mennesson, 2023, p. 36).

Quand ces politiques sportives locales se déploient durant les temps scolaires et périscolaires, leur mise en œuvre n'est pas exempte des tensions engendrées par les situations de travail en inter-métiers. Dans le second degré, le projet local de l'association sportive (AS) s'insère dans un tissu péri- et extrascolaire qui influence la nature des activités proposées aux élèves en dehors de l'enseignement obligatoire[13]. En 2007, deux collèges d'une même ville moyenne bretonne se sont ainsi saisis, ou non, de la mise en place du volet sportif de l'accompagnement éducatif dans les zones d'éducation prioritaire : le premier s'est inscrit dans cette dynamique dans un contexte de concurrence avec les clubs sportifs locaux, tandis que le second n'a pas articulé son offre à celle du secteur périscolaire municipal. « Derrière ces activités sportives, le sport scolaire en l'occurrence, il y a des intervenants, mais aussi des institutions, des finalités, des temps d'activités, des installations et des financements. » (Hernández et Sempé, 2021, p. 114)[14].

Cette dimension partenariale est ancrée historiquement dans la prise en charge de l'EPS dans le premier degré (Garnier, 2002). Selon une logique d'autonomie professionnelle, la polyvalence des instituteur·ices a été soutenue par la création de postes de conseillèr·es pédagogiques départementaux·ales (CPD) EPS en 1961, puis de circonscription (CPC). Les éducateur·ices territoriaux·ales des activités physiques et sportives (ETAPS), relevant de la filière sportive créée au sein de la fonction publique territoriale en 1992, interviennent cependant de façon régulière dans de nombreuses écoles. Les professeur·es des écoles est réglementairement responsable pédagogique de la mise en œuvre de l'EPS dans leur classe ; dans les faits, la conception et la réalisation des séquences peut donner lieu à des logiques de délégation à d'autres intervenant·es. En raison de ses enjeux sécuritaires, la natation est d'ailleurs enseignée en associant professeur·e des écoles, titulaire du titre de maitre-nageur sauveteur (MNS) et parent titulaire d'un agrément, qui peut au fil des années gagner en expérience et en expertise didactique (Larosa et Leblanc, 2024). Ancrées dans des cultures professionnelles, des contextes locaux et des configurations interprofessionnelles parfois plus larges et complexes (inspecteur·ice et CPC EPS de la circonscription d'une part, chef·fe de bassin de l'autre), ces situations amènent à différents types de relations : coopération, concurrence, dominance et conflit (Camporelli, 2022). La co-intervention entre professeur·e des écoles et intervenant·e extérieur·e peut achopper sur les objectifs d'apprentissage, la conception et la régulation des situations d'étude et d'évaluation. En gymnastique en cycle 3, par exemple, la construction individuelle de figures aux agrès renvoie à des critères de réalisation technique ancrés dans le milieu fédéral, dont l'articulation avec la dimension collective et l'apprentissage de rôles sociaux, prescrites dans l'institution scolaire, peut être absente (Amans-Passaga et Verscheure, 2023).

12 Une enquête ethnographique menée sur l'enseignement de l'EPS au lycée Henri IV en 2013-2014 illustre la convergence entre la socialisation familiale des élèves et les objectifs de l'équipe pédagogique, déclinaison de celle de cet établissement d'excellence : « l'anticipation sur l'avenir [par la formation d'] élèves leaders » (Pochon, 2019, p. 103 ; Pochon et Nuytens, 2020).

13 L'Union nationale du sport scolaire (UNSS) regroupe les associations sportives de plus de 9000 collèges et lycées publics (l'AS y est obligatoire depuis 1945) ; plus d'1,2 million d'élèves ont licencié·es. L'adhésion à l'Union sportive de l'enseignement du premier degré (USEP) est facultative pour les écoles publiques. La fédération sportive éducative de l'enseignement catholique est l'Ugsel. La Fédération française du sport universitaire (FFSU) a été fondée en 1978.

14 Lors du déconfinement de mai-juin 2020, le dispositif Sport-Santé-Culture-Civisme (2S2C), qui confiait une partie des élèves à des personnels non enseignants en musique, arts plastiques et EPS, n'a concerné que 3 000 communes et 2 % des élèves (Lebon, 2023). Le dispositif « Deux heures d'activité physique et sportive en plus par semaine au collège », expérimenté à partir de la rentrée scolaire 2022 et resserré par le BOEN du 7.11.2024 aux collèges relevant de l'éducation prioritaire, a également fait rejaillir ces concurrences juridictionnelles.

Structurer le curriculum prescrit de l'EPS en France (2/2) : compétences générales et objectifs généraux en EPS

Les programmes d'EPS des cycles 2, 3 et 4 prescrivent la construction de cinq compétences générales (CG) :
- développer sa motricité et apprendre à s'exprimer en utilisant son corps (« développer sa motricité et construire un langage du corps » en cycle 3) ;
- s'approprier par la pratique physique et sportive, des méthodes et outils (« s'approprier seul ou à plusieurs par la pratique, les méthodes et outils pour apprendre » en cycle 3) ;
- partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités ;
- apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière et
- s'approprier une culture physique sportive et artistique ».

Au lycée, les cinq objectifs généraux (OG) s'intitulent :
- développer sa motricité,
- savoir se préparer et s'entrainer (« savoir s'entrainer » en voie professionnelle,
- exercer sa responsabilité individuelle et au sein d'un collectif (« dans un engagement personnel et solidaire » en voie professionnelle) ;
- construire durablement sa santé ;
- accéder au patrimoine culturel.

Chez certain·es apprenant·es, au profil expert et compétitif, des dispositifs et visées didactiques peuvent alors rentrer en conflit avec des logiques de performance ancrées dans des pratiques compétitives extra-scolaires, s'ils mettent en avant, par exemple en badminton, des apprentissages tactiques en L1 Staps (Royet, Mascret et Vors, 2023), ou des apprentissages sociaux dans l'enseignement secondaire québécois, comme apprendre à « gagner avec honneur » (Tremblay, Martel et Côté-Brassard, 2023, p. 38). L'inscription d'une pratique culturelle sportive dans une APSA confère un sens nouveau à son traitement didactique , qui peut aussi évoluer. Dans le cas du judo, méthode globale d'éducation de l'individu apparue et codifiée au Japon à la fin du XIXe siècle, sa catégorisation dans les activités de combat de préhension s'inscrit dans la lignée de sa sportivisation et de sa médiatisation à partir de son introduction aux Jeux olympiques de Tokyo en 1964. Pour Alanbagi (2022), la sélection d'autres de ses caractéristiques pourrait contribuer au CA 3, comme art de combat aux propriétés esthétiques, ou au CA5, sous la forme du taïso, sport santé reconnu par la Fédération française de judo et disciplines associées (FFDJA).

> Au regard des diversités de représentations, de motivations, de niveaux de pratiques et compte tenu de la richesse du judo et de ses nombreux traitements didactiques possibles, la tâche de l'enseignant d'EPS pour satisfaire tous ses élèves est incontestablement difficile. (Alanbagi, 2022, p. 25)

De leur côté, les éducateur·ices sportif·ves de judo peuvent se présenter comme des « enseignant·es », accentuant la proximité entre leur métier et celui exercé dans un établissement scolaire, en rapprochant les valeurs éducatives transmises via un code moral et celles transmises en EPS (Perez-Roux *et al.*, 2019).

S'orienter vers les métiers du sport ou la difficile conversion du capital sportif

ETAPS et animateur·ices sportif·ves exercent des métiers du sport. Ces choix de carrière ont-ils été, en partie, influencés par leurs professeur·es d'EPS ? Car dans le cadre de leurs missions, ils et elles « contribuent à conseiller [les élèves] dans le choix de leur projet d'orientation » (décret n°80-627 du 4 août 1980 relatif au statut particulier des professeurs d'éducation physique et sportive, art. 4).

Les diplômes de l'enseignement secondaire : de nouvelles perspectives pour se diriger vers les métiers du sport en France

Trois heures d'enseignement optionnel d'EPS sont proposées en seconde, première et terminale, pour approfondir ou enrichir l'enseignement de tronc commun. Introduit en 2021, l'enseignement de spécialité Éducation physique, pratiques et culture sportives (4 heures par semaine en Première, 6 en Terminale) offre aux élèves « une occasion de construire ou de préciser leur projet [personnel et professionnel] ainsi qu'une ouverture vers différentes voies de formation » via des apports pratiques, théoriques et des situations de projet (visites d'établissement, rencontres avec des professionnels, etc.). En 2024-25, 2,1 % des élèves de Première générale, dont 32,3% de filles, suivent cet enseignement - et 1,5 % des élèves en Terminale, dont 32,2 % de filles (Dauphin, 2025).
Au sein de la voie professionnelle, la filière sport se structure au travers des mentions complémentaires « animation-gestion de projets dans le secteur sportif » (BOEN n° 18 du 3 mai 2018) et « encadrement secteur sportif » (arrêté du 14.1.2022) d'une part, et d'une unité facultative « secteur sportif » dans 5 baccalauréats professionnels du secteur tertiaire de l'autre – son obtention valant équivalence pour deux ou trois des quatre unités capitalisables du brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport (BPJES) (arrêté du 8.7.2021).

Lors de l'année universitaire 2023-2024, 19 700 étudiant·es étaient inscrit·es en première année de licence Staps, filière dont les effectifs se sont stabilisés à environ 60 000 étudiant.es au total (Sous-direction des systèmes d'information et des études statistiques, 2024)[15]. Une fois la sélection à l'entrée abolie en 1995, la croissance des effectifs de cette filière de formation, qui comptait 15 000 étudiant·es, a illustré les dynamiques contemporaines de massification, de diversification et de professionnalisation de l'enseignement supérieur – tout en accentuant la masculinisation du recrutement, avec aujourd'hui deux tiers d'étudiants pour moins d'un tiers d'étudiantes (Guégnard *et al.*, 2019)[16].
Pour réussir dans une filière caractérisée par des enseignements pluridisciplinaires (sciences du vivant, sciences humaines et sociales) d'une part, de théorie et de pratique de différentes APSA de l'autre, le capital corporel et sportif entre autant en ligne de compte que d'autres capitaux : scolaire, familial, de genre, voire professionnel (partenariats entre clubs et structures d'enseignement). L'âge de la maturité sportive peut aussi faciliter ou entraver la poursuite d'études (Papin et Viaud, 2018). Dans la lignée des travaux de Bourdieu, Danner et Guégnard (2019) interprètent l'inscription en licence Staps de bachelièr·es professionnel·les sur le registre de l'« idéologie de la vocation et du don » (p. 83) un projet permettant de (tenter de) prendre sa revanche sur le système scolaire. En fin de parcours de formation, les diplômé·es de la filière présentent un profil particulier : des liens forts tissés lors d'expériences de travail bénévole, subventionné (service civique) ou salarié effectuées en cours de cursus dans le milieu sportif, notamment associatif, leur ont permis de se constituer un capital informationnel, de prendre la mesure des contraintes des métiers de ce secteur d'emploi et de ses publics, favorisant un taux d'emploi plus élevé que la moyenne, mais dans des métiers intermédiaires, à temps partiel subi, dans de petites structures (Knobé, Benoit et Pichot, 2024). Le poids des certifications ministérielles dans le champ du sport et de l'animation (brevets d'État et brevets professionnels), des certifications de qualification professionnelles (ministère du Travail) et des diplômes fédéraux font aussi des ancien·nes étudiant·es des professionnel·les atypiques car multiqualifié·es (Pierre, Collinet et Schut, 2021). Toutefois, au début des années 2010, l'entrée sur le marché du travail marquait pour les anciennes étudiantes en Staps une valorisation de leur diplôme plus difficile que pour leurs homologues masculins.

15 La Conférence de directeurs et directrices en STAPS (C3D-Staps) propose une carte interactive des formations proposées dans presque 50 universités.

16 La licence Staps comporte cinq parcours : « éducation et motricité » prépare aux concours de l'enseignement secondaire, avec par exemple un stage d'observation obligatoire dès la licence (cette licence disciplinaire ou un équivalent est requise pour exercer ce métier ; art. 5-3 du décret n° 80-627 du 4.8.1980 relatif au statut particulier des professeurs d'éducation physique et sportive), deux autres filières relevant de l'intervention (« activité physique et sportive adaptée » et « entrainement sportif »), enfin « management du sport » et « ergonomie du sport et de la performance ». Des diplômes d'études scientifiques et techniques (Deust), des licences professionnelles et des masters complètent cette offre de formation.

> Minoritaires dans leur formation et surdotées socialement, scolairement et en termes d'expérience « préprofessionnelle », elles ne paraissent pas profiter de l'« *inversion du genre* » (Guichard *& al.*, op. cit.) qu'elles mettent en jeu en s'orientant vers une filière universitaire de tradition masculine (les STAPS) attachée aux métiers liés au sport, un secteur professionnel sous domination masculine (Bourdieu, 1998). Ainsi, une fois sorties de la formation, elles se dirigent le plus souvent vers les emplois les plus féminins du secteur sportif et/ou de l'éducation (Érard et Guégnard, 2018, p. 94).[17]

Cette première partie a mis en avant la dynamique complexe de sportivisation de l'EPS depuis les années 1960, puis de son reflux partiel. Celle-ci implique un dialogue complexe avec les acteurs et actrices de pratiques sportives construites et situées socialement et culturellement. Différentes générations d'élèves ont donc été initié·es ou ont approfondi ensuite, comme étudiant·es, une variété d'expériences corporelles qui s'y adossent. Dans le cadre de l'EPS, la promotion de l'activité physique comme partie intégrante d'une éducation scolaire à la santé contribue également à la construction du rapport au(x) corps en mouvement des élèves.

17 Le concours de recrutement des professeur·es certifié·es d'EPS, le Capeps, n'est devenu mixte qu'en 1989. Les candidates y restent sous-représentées, mais obtiennent de meilleurs résultats que les candidats (Szerdahelyi, 2019).

DÉVELOPPER ET MAINTENIR SES CAPACITÉS CORPORELLES

La deuxième partie de ce numéro d'*Edurevue* interroge l'EPS sous l'angle de préoccupations sanitaires qui redeviennent saillantes. Au fondement de la scolarisation de l'éducation physique dans la seconde moitié du 19ème siècle, la norme hygiéniste, à la fois médicale et morale, répondait alors aux enjeux militaires et économiques d'un État-nation et d'une société industrielle en plein essor. Aujourd'hui, ces préoccupations renvoient aux effets sur les corps de la sédentarisation des sociétés occidentales. Les savoirs produits dans les sciences du vivant, qui étudient les paramètres physiologiques, anatomiques et biomécaniques de l'activité physique, outillent la réflexion sur l'activité physique. Des analyses issues du (ou portant sur le) champ de la psychologie de la motivation soutiennent également les enseignant·es qui incitent leurs élèves à s'engager physiquement. Des approches plus critiques issues des sciences humaines et sociales questionnent les mutations curriculaires récentes vers la prise en charge progressive par l'individu de sa condition physique tout au long de la vie.

L'activité physique, c'est la santé !

La santé renvoie aujourd'hui à un concept multidimensionnel et relevant en partie d'une autoévaluation subjective. Potdevin *et al.* (2017) retracent l'évolution d'un modèle biomédical (la santé comme synonyme d'absence de maladie) à une conception plus holistique, socle de l'éducation à la santé. L'OMS a défini cette dernière en 1946 comme « un état de complet bien-être physique, mental et social ». Avec la charte d'Ottawa (1986), elle devient une ressource de la vie quotidienne. Au sein de l'Union européenne, la santé est désormais un droit[18]. Son acception s'étend : capacités physiques, ressources individuelles et sociales, interactions avec le milieu de vie et l'environnement global font de la santé une « dynamique de l'expérience humaine qui réfère au bien-être ainsi qu'à la réalisation du potentiel de la personne dans toutes ses dimensions (Kérouac *et al.*, 2002) » (Potdevin *et al.*, 2017, p. 141). Quant au bienêtre, Necker et Boizumault (2020) rappellent qu'il est étudié « de façon pluridimensionnelle et appréhendé sous différents aspects » (p. 85) ; il renvoie à des définitions multiples, et, s'il est « cité comme une finalité, il est souvent supplanté – ou suivi de peu – par des enjeux de réussite scolaire » (p. 85) dans les ouvrages pratiques destinés aux personnes enseignantes, soucieuses de l'efficience des apprentissages disciplinaires[19].

18 Le premier article de la Charte internationale de l'éducation physique, de l'activité physique et du sport de l'UNESCO (2015) proclame que « la pratique de l'éducation physique, de l'activité physique et du sport est un droit fondamental pour tous. »

19 Igloi, Boisgontier et Cheval (2022) proposent une analyse critique de résultats de recherche portant sur les liens, médiés par les fonctions cognitives, entre activité physique et performances scolaires.

De façon plus précise, l'Observatoire national de l'activité physique et de la sédentarité (Onaps) définit l'activité physique comme le « mouvement corporel issu de la contraction de muscles squelettiques et générant une dépense énergétique au-dessus de celle de repos » (Thivel, 2022, p. 7), incluant par exemple les modes de déplacements actifs ou l'activité physique liées aux tâches domestiques. L'Onaps définit la condition physique comme « la capacité à réaliser les tâches de la vie quotidienne sans douleur ni fatigue excessives » (p. 7), et l'inactivité physique comme la « situation de non atteinte des recommandations d'activité physique » et les comportements sédentaires comme ceux générant une faible dépense énergétique (inférieure à 1,5 Met – équivalent métabolique), le plus souvent lié au temps passé assis et/ou allongé et/ou devant des écrans (p. 7).
Reprenant les résultats d'enquêtes épidémiologiques menées en France au milieu des années 2000 et 2010 (Verdot, Salanave et Deschamps, 2020), la *Report Card* 2022 de l'Onaps rappelle qu'il y a dix ans, la moitié des garçons et un tiers des filles de 6 à 17 ans interrogé·es atteignaient les recommandations de l'OMS en matière d'activité physique (60 minutes d'activité physique d'intensité modérée à vigoureuse par jour). En 2022, un adolescent sur cinq et une adolescente sur dix ayant participé à l'enquête de l'OMS Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) atteignent ces seuils entre 11 et 15 ans (Rakić *et al.*, 2024). En conséquence, le chercheur en physiologie Vanhelst et le professeur de médecine Oppert (2025) constatent un déclin préoccupant des performances aux tests d'endurance cardiorespiratoire et de force musculaire dans l'enfance et l'adolescence, prédicteurs de l'espérance de vie en bonne santé.

Quelle activité physique et sportive des plus de 15 ans en France ?

Le Baromètre national des pratiques sportives, publié annuellement par l'INJEP et le ministère chargé des sports, dresse un portrait annuel des pratiques physiques et sportives des plus de 15 ans à partir d'un échantillon représentatif d'environ 4 000 personnes (Müller, Jauneau-Cottet et Lombardo, 2024).
Début juillet 2024, 58 % des personnes interrogées déclaraient pratiquer une activité physique et sportive hebdomadaire, avec des écarts de nature, de fréquence et d'intensité (marche et course à pied arrivent en tête), ainsi qu'entre hommes et femmes (60/56%), entre classes d'âge (la pratique déclinant au fil des années) et entre classes sociales (24 points d'écart entre cadres et ouvriers, 73/49%). La pratique déclarée est majoritairement non encadrée et répond à des préoccupations de santé et de détente.

Se détachant alors progressivement des politiques publiques de santé adressées à des personnes plus âgées puis également fondées sur une approche nutritionnelle[20], la prescription d'activité physique est devenue en une décennie un instrument de politique sanitaire En 2016, la loi de modernisation du système de santé a instauré un nouveau type d'ordonnance pour les patient·es atteint·es d'affection de longue durée, transformant le milieu sportif en « opérateur de santé ». Pour Perrier et Perrin, sociologues de l'activité physique, de la santé et de l'action publique, la loi du 2 mars 2022 visant à démocratiser le sport en France « tente de démédicaliser l'approche en s'intéressant à la promotion de l'activité physique à l'école en imposant 30 minutes d'activité physique par jour » (Perrier et Perrin, 2024, p. 141).

20 L'obésité infantile relève de causes multifactorielles, et sa diminution n'est pas liée à la seule activité physique (Bertrand-Protat *et al.*, 2024).

30 minutes d'activité physique quotidienne (APQ) : quels (des)équilibres entre apprentissages, activité physique et EPS ?

Apparu dans le BOEN sport-éducation du 1.7.2021 et précisé dans celui du 20.1.2022, le dispositif « 30 minutes d'APQ » a réinterrogé la place et le rôle de l'EPS à l'école élémentaire[21]. Généralisé à la rentrée scolaire 2024, ce dispositif a donné lieu à une étude de l'Onaps (2024) et un rapport d'information sénatorial (2024)[22].

Enquêtant aux différents niveaux de conception et de mise en œuvre de ce dispositif et du label Génération 2024, Collinet et Raugeaud (2024) soulignent les difficultés à mobiliser le tissu associatif (planification et durée des interventions, moyens humains à disposition), et plus largement la différence d'objectifs et de langages des mondes sportif et scolaire. Ces sociologues insistent sur le temps long nécessaire à la construction d'un référentiel et d'instruments communs (instances, schémas directeurs, conventions) pour construire une action publique multi-partenariale à différents échelons.

À la différence du cas français, l'acronyme EPS renvoie dans d'autres systèmes scolaires à la discipline scolaire « éducation physique et à la santé », comme au Québec ou en fédération Wallonie-Bruxelles depuis 2022, ou encore en Suède depuis 1994 (*idrott och hälsa* signifiant sport et santé). Ces désignations mettent en avant l'une des quatre traditions d'enseignement de la discipline, l'intégration des finalités, dont l'articulation avec trois autres (enseignement de techniques sportives, éducation à la culture physique et sportive, et éducation aux valeurs et à la citoyenneté) diffère selon les époques et les systèmes éducatifs. Les programmes entrés en vigueur en France entre 2008 et 2010 relèvent pour Forest, Lenzen et Öhman (2018) de cette tradition intégrative. Comparant les documents curriculaires en vigueur en sports collectifs au collège dans les années 2010, Bezeau, Musard et Deriaz (2021) rappellent que les cinq compétences disciplinaires déclinent les domaines de formation du socle commun[23], même si « [l]a santé et le bien-être n'apparaissent pas dans le socle commun français, alors qu'ils représentent le premier DGF [domaine de formation générale] dans les curriculums québécois et suisse romand » (p. 13).

Des leviers pour (s')engager en EPS

Les revues de la littérature récentes (van Hoye *et al.*, 2021, 2024) soulignent l'élargissement et la complexification des facteurs à prendre en compte dans la construction de modèles théoriques, autant que dans la conception, la mise en œuvre et l'évaluation des effets des programmes d'éducation à la santé, de plus en plus systémiques, ciblant entre autres la dépense physique en EPS[24]. Ces nouvelles approches, plus socio-écologiques, sont rendues nécessaires par la reconnaissance des interactions entre capacités, motivation et opportunités de pratique, aux niveaux à la fois individuel, interpersonnel, communautaire et politique. De fait, « les interventions uni-leviers sont insuffisantes pour provoquer des changements durables [tandis que les] stratégies multi-leviers, largement utilisées, présentent des défis en termes de mise en œuvre, de reproductibilité et d'évaluation de leur efficacité » (Decorte, Jelen et Nuytens, 2024, p. 16-17). L'action des professeur·es des écoles et d'EPS se situe majoritairement aux niveaux individuel et interpersonnel. Différents modèles théoriques sont alors employés pour comprendre le rapport des élèves à la qualité et au maintien de l'engagement en EPS, donc au temps effectif de pratique motrice (à la différence de la motivation, qui désigne une intention ou volonté d'agir).

[O]utre ses composantes comportementales, qui traduisent la conformité des

21 « Être en bonne santé est une condition préalable fondamentale pour bien apprendre. Aussi, l'Éducation nationale s'engage-t-elle, en collaboration avec Paris 2024 et le mouvement sportif, pour que chaque élève bénéficie d'au moins 30 minutes d'activité physique quotidienne (30' APQ). Cette initiative s'inscrit dans le cadre de la démarche École promotrice de santé qui fédère toute action éducative et tout projet pédagogique de promotion de la santé dans le projet d'école, et dans la Stratégie nationale sport-santé (SNSS). » (BOEN du 20.1.2022)

22 Ce rapport a débouché sur six recommandations : mesurer l'impact du dispositif en matière de lutte contre la sédentarité (en lien avec les Agences régionales de santé), renommer le dispositif « pause active et de bien-être » (PABE), développer le marquage au sol dans les cours d'école pour « inciter les enfants à se dépenser », associer des intervenant·es périscolaires et élaborer conjointement des activités ludiques, former les professeur·es des écoles et associer les parents.

23 Les cinq domaines du socle commun (cycles 1 à 4) en vigueur en 2024-2025 s'intitulent : langages pour communiquer, méthodes et outils pour apprendre, formation de la personne et du citoyen, les systèmes naturels et les systèmes techniques, les représentations du monde et l'activité humaine.

24 40 techniques de changement de comportement appliquées à l'activité physique sont listées dans van Hoye *et al.* (2021, p. 122-125).

> élèves aux attentes dans l'activité scolaire identifiée (se montrer assidu, se conduire de manière adaptée, etc.), l'engagement est aussi cognitif et émotionnel. L'engagement cognitif est associé à un haut niveau d'effort, d'attention et à des stratégies métacognitives mobilisées en classe. L'engagement émotionnel renvoie à l'intérêt et aux affects ressentis dans la confrontation à une tâche (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004). [… Dans] les recherches centrées sur le contexte, […] l'engagement est considéré comme intégré à un système complexe réunissant la gestion de la classe (le maintien de l'ordre), l'enseignement (la promotion des apprentissages) et les relations sociales entre les acteurs en présence (enseignant et élèves (Doyle, 1977 ; Hastie & Siedentop, 2006). (Petiot, 2023, p. 8 et 17)

La question des émotions nécessaires à et/ ou procurées par l'engagement moteur en EPS prend tout son sens. Les émotions désignent ici un phénomène

> composé de plusieurs éléments interdépendants : (a) des comportements expressifs (expression du visage, intonation de la voix, gestes ou postures du corps, etc.), (b) des évaluations cognitives ou « *appraisal* » (évaluation des évènements de la situation…), (c) des réactions physiologiques (battements du cœur, flux sanguin…), (d) des tendances à l'action (attaque, évitement, fuite…) et (e) l'expérience subjective (ou sentiments subjectifs), c'est-à-dire ce qu'on pense ou dit ressentir. (Visioli, 2022, §2)

En EPS, ces sentiments sont plus intenses, varient en fonction des APSA, du rapport à la mise en jeu et à la mise en scène des corps, en particulier adolescents, et à la relation pédagogique avec l'enseignant·e. Après avoir présenté quatre perspectives théoriques éclairant ce phénomène (approches conative[25], psychanalytique, située et psychosociologique) et leurs niveaux d'analyse (observable, inconscient, préréflexif et réflexif), la revue de littérature de Visioli (2022) dégage des résultats de ces différentes orientations de recherche des pistes pour les apprentissages en EPS :
- adapter les variables didactiques pour donner envie d'apprendre, via l'accompagnement des élèves dans une dialectique entre satisfaction et insatisfaction[26] ;
- donner la parole au élèves sur « "ce qui les agitent" » (§14) pour permettre de les réengager ;
- susciter des émotions saillantes, les interpréter pour construire des connaissances, générer des engagements durables sur la base d'émotions agréables et de connaissances pérennes ;
- enseigner l'identification des états émotionnels, de leurs sources et de leur gestion.

Différentes théories de la motivation ont été mobilisées pour comprendre et soutenir la volonté ou l'intention d'agir en EPS, en particulier celles de l'autodétermination de Deci et Ryan, et celle des buts d'accomplissement de Nicholls (van Hoye *et al.*, 2021, 2024). La première croise six mini-théories, dont celle de la satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux (sentiments de compétence, d'autonomie et d'affiliation). La seconde distingue but de maitrise (effort aboutissant sur un progrès autoréférencé) et de performance (fondé sur la comparaison sociale ou à une norme extérieure). Moniotte et Ponnelle (2024) rappellent les résultats d'études antérieures démontrant la plus faible autodétermination des jeunes filles en EPS, liée aux plus faibles sentiment de compétence et perception de valeur déclarés, sauf si les APSA pratiquées sont conformes aux normes de genre ou que la motivation est nourrie par une pratique sportive extrascolaire ou au sein de l'association sportive de l'établissement.

Pour Luigi, Travert et Griffet (2024), à l'adolescence, la question de l'engagement moteur se pose aux acteurs et actrices des politiques de santé publique, et donc aux professeur·es d'EPS moins en termes de promotion de l'activité physique que de « «rétention» dans la pratique sportive pour atteindre des objectifs de maintien des niveaux d'AP pour la santé de l'enfance à l'adolescence » (p. 55), afin de répondre aux dynamiques de décrochage observé à cet âge, en particulier chez les filles et les jeunes d'origine sociale moins favorisée. Au lycée professionnel, les professeur·es d'EPS font souvent face à des absences répétées, à des comportements et à des niveaux de pratique qui empêchent les apprentissages visés ; être reconnu·e dans ce contexte s'appuie sur un « engagement à la fois physique (enseignant pratiquant), social (relation de proximité spatiale importante) et émotionnel (prendre soin des élèves) » (Girard, Gal-Petitfaux et

25 L'approche conative « propose un curriculum d'étapes conatives (émotionnelle, fonctionnelle, technique, contextuelle et expertise) pour modéliser les étapes d'apprentissage de l'élève en EPS » (Visioli, 2022, §7).

26 S'appuyant sur un curriculum conatif, Dieu et Roure (2022) comparent les effets sur le plaisir et l'engagement physique de trois formats de jeu en badminton (ronde italienne, banco bonus et montante-descendante).

Vors, 2023, §32). Il peut par exemple s'agir de soutenir le réengagement des élèves en situation de surpoids ou d'obésité, dont la perception de l'intégrité physique et sociale est menacée par la performance et l'activité physiques (pour parcourir le trajet vers une installation scolaire, se relever après un exercice au sol, etc.) et qui ont donc développé des stratégies de préservation de soi et d'évitement de l'engagement moteur et de la dépense énergétique (Lefèvre et Marsault, 2021 ; Dastugue, Lefèvre et Chaliès, 2023). L'accroissement du temps et de la qualité de l'engagement moteur de l'ensemble des élèves passe entre autres pour Escriva-Boulley, Tessier et Sarrazin (2018) par le développement du sentiment d'efficacité professionnelle des enseignant·es dès la formation initiale, en particulier dans le cas des professeur·es des écoles polyvalent·es. Une logique semblable se retrouve dans de nouvelles logiques de formation dans le second degré, avec l'idée de penser un continuum de formation entre la pratique des APSA, des enseignements liées à la pratique professionnelle (par exemple en organisation des simulations) et les stages en classe, pour comprendre comment les règles suivies pour apprendre, enseigner à ses pairs et enfin à des élèves se répondent, par exemple dans le cas de l'enseignement du « tour » en danse (Dastugue et Chaliès, 2020)[27].

27 Développer ce sentiment d'efficacité professionnel peut aussi se décliner dans le champ des apprentissages sociaux comme la coopération, via l'expérience et l'analyse de dispositifs pédagogiques comme les groupes d'expert·es (Escalié, Legrain et Lafont, 2018).

La littératie physique, un concept intégrateur émergent ?

Conceptualisé par Whiteheard en 1993, la littératie physique désigne « la motivation, la confiance, la compétence physique, le savoir et la compréhension qu'une personne possède et qui lui permettent de valoriser et de prendre en charge son engagement envers l'activité physique tout au long de sa vie » (Tremblay *et al.*, 2018, cité par Gandrieau *et al.*, 2021, p. 1). Il permet de souligner l'interdépendance entre quatre dimensions : physique, psychologique, cognitive et sociale. Son évaluation, via la conception et la passation de tests psychométriques, fait débat dans la communauté de recherche sur ce thème, notamment au vu des fondements philosophiques (monisme, existentialisme et interactionnisme) du concept.

Apprendre à s'entrainer : devenir autonome, vraiment ?

À l'école, l'autonomie est plus souvent requise qu'étayée par des gestes professionnels spécifiques, entrainant des inégalités d'apprentissage (Rayou, 2024). Ses différentes dimensions interpellent l'enseignement de l'EPS, en particulier dans son cinquième champ d'apprentissage, spécifique au lycée, impliquant la mise en œuvre de conditions favorables à l'adoption et à la persistance d'un mode de vie actif, qui « tend à reconfigurer sans l'effacer l'éternel débat éducation/formation sous l'angle des tensions normativité/émancipation » (Morales, Thémines et Travaillot, 2024, §30).

La dynamique d'autonomisation des jeunes adultes au regard de la pratique physique et sportive ne va pas de soi. Pour de jeunes adultes wallon·nes, s'engager dans une activité physique (avoir envie de pratiquer, savoir s'échauffer ou s'étirer) a nécessité le soutien d'entraineur·es, de parents, d'ami·es et d'influenceur·es, plus que d'enseignant·es (Remacle *et al.*, 2024). Pour mobiliser dans leur vie quotidienne des apprentissages liés à la promotion de l'activité physique et sportive en milieu scolaire (cours d'éducation physique principalement, mais aussi déplacements actifs, activités extrascolaires, activités en classe, utilisation d'installations sportives sur site et projets interdisciplinaires),

Clements (2013) explique qu'il est important que l'enseignant mentionne le transfert possible entre le cours et la vie quotidienne de manière explicite. En 2005, Parlebas et Dugas mettent déjà en évidence que le transfert des apprentissages

> en éducation physique se faisait généralement de façon implicite. Néanmoins, si l'élève n'est pas conscient de l'apport du cours, celui-ci ne l'appliquera pas dans sa vie quotidienne (Clements, 2013). Pour réaliser un transfert efficace, deux moyens didactiques s'offrent aux enseignants : a) inciter les élèves à réfléchir dans quels contextes les apprentissages pourraient être utiles et, (b) inciter les élèves à investir concrètement les apprentissages dans différents contextes tout en justifiant les conditions d'utilisation (Presseau, 2000). (Remacle *et al.*, 2024, §4)

Ainsi, le questionnement sur les outils numériques comme soutiens à la pratique d'entrainement peut nourrir celui sur l'autonomie, à la fois fonctionnelle (faire seul·e), métacognitive (disposer des instruments pour évaluer son action et savoir demander de l'aide de manière appropriée), intellectuelle (s'approprier des outils culturels, dont le langage) et politique (faire usage de sa pensée critique en qualité de citoyen·ne). L'automesure vise à « quantifier l'évolution, en temps réel, de ses performances, mais aussi de ses variables biologiques (comme la fréquence cardiaque) ou mécaniques (la vitesse instantanée par exemple) » (Quidu et Favier-Ambrosini, 2022, §1). Y éduquer en EPS vise à ce que chaque élève puisse en faire un usage réfléchi, dans une optique de performance autoréférencée « en fonction de ses propres normes, aspirations et mobiles d'agir » (§40). Cette réflexion éthique sur la qualité de l'expérience vécue croiserait quatre variables (le niveau de performance perçue, la nature des ressentis sensoriels, l'intensité de la motivation et le degré de plaisir éprouvé), afin de définir à quelle fréquence et à quels moments la consultation d'un appareil de mesure connecté serait pertinent.

Outils numériques, pratiques physiques et sportives et Covid-19

Durant les épisodes de confinement lié à la pandémie de Covid-19, enfants et adolescent·es ont pu s'inspirer de productions vidéographiques pour programmer des activités d'entretien de soi et s'autoréguler selon leurs objectifs et leur ressenti : choix des postures, durée de l'engagement, etc. (Roques, 2025).
Durant cette période, les enseignant·es ont utilisé les supports numériques à de nombreuses fins : mise à disposition de ressources, démonstration (a)synchrone, collecte de vidéos envoyées par les élèves, etc. En Écosse, le succès d'une chaine Youtube a popularisé une « vision de la santé réduite à des notions simples d'enchainement d'exercices de fitness au détriment d'une vision critique de la santé par les citoyen·nes du XXIe siècle (Stirrup *at al.*, 2020). » (Lenzen *et al.*, 2022, p. 31).

Pour développer l'acuité perceptive des élèves et mieux réguler leur projet d'entrainement en step, Paintendre et Guerry (2022) proposent une médiation langagière, en complément de la prise en compte d'indicateurs chiffrés, en vue de « structur[er] un répertoire sensoriel plus ou moins étendu et partagé implicitement » (p. 121). À partir de questions posées à des élèves de seconde, telles que « Que ressentez-vous pendant votre effort et à son issue ? Certaines sensations corporelles sont-elles marquantes pour vous ? » (p. 118), elles ont identifié six catégories d'interprétants portant sur la nature de sensations corporelles perçues (chaleur, fatigue, déshydratation, respiration, douleurs articulaires et absence de sensations ou sensations diffuses). Les percevoir, les nommer et les partager s'évère des tâches nouvelles et complexes pour les élèves, pour qui les critères de réussite de cette tâche et le rapport à l'intimité des corps adolescents constituent des obstacles didactiques. Ceux-ci relèvent d'une « nouvelle forme d'hétérogénéité, sensible » (Paintendre, Schirrer et Andrieu, 2019), différente de l'hétérogénéité motrice, sociale, cognitive et affective en EPS. Au fondement de cette approche sensible figure la promotion d'un corps capacitaire, servi par l'apprentissage scolaire de savoir-faire perceptifs et d'une compétence qui mobilise ces derniers. Le corps capacitaire désigne ici l'écart entre « ce que je pense être capable de faire »

et « ce que mon corps vivant, physiologique, est en capacité potentielle de réaliser » (Paintendre, Schirrer et Andrieu, 2019, §10), le savoir-faire perceptif désigne quant à lui la « capacité à utiliser sa sensorialité pour agir et prendre des décisions » (§9).

> Inscrite dans la complexité d'un environnement incertain, étendue à des espaces de pratiques diversifiés, la compétence perceptive et sensible suppose la mobilisation et l'articulation d'informations nombreuses (notamment des données corporelles subjectives, des données corporelles objectives, des savoirs objectivés, des éléments de l'environnement d'évolution). (Paintendre, Schirrer et Sève, 2020, p. 130)

Cette deuxième partie est revenue sur le renouvèlement actuel de la promotion de l'activité physique en EPS, en lien avec l'éducation à la santé en milieu scolaire, sous des angles physiologique, psychologique et socio-environnemental. Dans la continuité et en dialogue dialectique avec les deux parties précédentes de cet Édurevue, sa dernière partie approfondit les visées, usages et effets spécifiquement scolaires d'une discipline du corps.

INSTITUTIONNALISER EN EPS, INSTITUTIONNALISER L'EPS

Une culture disciplinaire spécifique s'est dessinée au fil des années d'« intégration-assimilation » (Arnaud, 1989, p. 31) scolaire de l'EPS. Elles interrogent aujourd'hui le rapport de la discipline aux langages pour institutionnaliser les apprentissages effectués, aux « éducations à » pour instituer des élèves et des citoyen·nes, et aux identités professionnelles de ces acteurs et actrices pour institutionnaliser leur discipline.

Penser et dire pour agir et apprendre en EPS

Le développement des compétences langagières des élèves irrigue l'ensemble des prescriptions disciplinaires, tout en étant déclinée de manière spécifique dans chacune d'entre elles. En EPS, elles ont pris la forme d'une attention accrue aux processus réflexifs et délibératifs qui s'actualisent de manière différenciée selon les champs d'apprentissage.

Le développement d'un discours sur l'action motrice écoulée, au service de son développement futur, constitue une forme d'évaluation collective, différée et formative de cette action. Différents dispositifs et outils pédagogiques (débat, maquette) visent dès l'école maternelle à conceptualiser les mouvements, les déplacements et la coordination visuelle et verbale entre élèves. Ces étayages permettent d'aborder la dimension intrinsèquement technico-tactique et communicationnelle des jeux, puis des sports, collectifs (Prevel, 2020 ; Vejux-Grillot, 2017). Plus tard dans la scolarité, le débats d'idées (Zeira, Gréhaigne et Godbout, 2021) permet de continuer à développer ces habiletés. En athlétisme, lors d'une course de relais, les élèves peuvent être amené·es à identifier les moyens et les raisons de leur action dans la zone de transition pour l'améliorer (Lebouvier, 2015). En sports collectifs, passer d'usages langagiers liés à la communication immédiate, parfois plus ou moins proche de l'invective, à des phases d'analyse collective et de planification de l'activité future, associe verbalisation et compréhension, représentations et justifications (Poggi et Bonbonne, 2020). Cette activité cognitive et langagière s'appuie parfois sur un enregistrement vidéo de l'action passée (Kermarrec *et al.*, 2020).

Le cours d'action, du programme de recherche aux outils didactiques

Le programme de recherche du cours d'action est fréquemment mobilisé dans la littérature de recherche en EPS. Ses fondements théoriques mettent en avant le caractère vécu de l'activité humaine sous la forme d'une expérience (qui engage les aspects cognitifs, affectifs et perceptifs), d'une dynamique située (le couplage acteur-environnement se transforme constamment en fonction de l'adaptation du premier aux propriétés changeantes du second) et autonome (l'acteur interagit avec les seules ressources significatives pour lui) (Gal-Petitfaux et Durand, 2001). Certaines de ses méthodes de recueil de données, notamment les entretiens d'auto-confrontation à un enregistrement vidéo de sa propre activité, ont été adaptées à des fins d'enseignement. Faire exprimer, partager et comprendre des stratégies et des ressentis passe alors par faire « décrire [une] vidéo (en faisant exprimer par l'élève ce qu'il fait, ce qui le préoccupe, ce qu'il ressent, ce sur quoi il se focalise au fil du visionnement) ; jouer au commentateur sportif (en décrivant en direct l'action d'autrui) ; jouer à l'interviewer sportif (en questionnant autrui sur ce qu'il a réellement mis en œuvre dans une réalisation) ou préparer un sosie (en demandant à un pair de guider à sa place un camarade pour qu'il le remplace sans altérer la performance) » (Terré et Adé, 2022, §8).
En escalade par exemple, le récit accompagnant le visionnage de l'enregistrement de l'ascension d'une voie peut s'accompagner de la consigne de « raconter ce à quoi [les élèves] avaient pensé avant, pendant et après la voie sans chercher à analyser ou justifier leurs actions » d'une part, et d'inducteurs de récit de l'autre (« 1) Mon prénom est… 2° j'ai grimpé dans le couloir numéro… 3) Au moment de partir, je me dis…, je pense à… 4) Au cours de la voie, je cherche à… 5) Au cours de la voie, je suis attentif à…, je ressens… 6) A la fin de la voie, je me dis… ») (Terré et Adé, 2022, §20).

Ces enjeux langagiers se retrouvent également dès la préprofessionalisation et la formation initiale des enseignant·es, où le recours à l'analyse collective de vidéos de classe vise à soutenir et accélérer le développement de gestes professionnels pertinents. En appui sur différents cadres théoriques utilisés en ergonomie, en analyse de l'activité et en didactique (Lebouvier, Gal-Petitfaux et Brière [coord.], 2024), ces dispositifs de formation croisent la capacité des étudiant·es à cibler leur attention sur des indicateurs critiques pour la réalisation d'un geste technique et la production d'inférences pertinentes pour l'améliorer d'une part, et la constitution d'un espace de parole structuré pour les formaliser de l'autre, principalement. En troisième année de licence Staps par exemple, l'interprétation par de futur·es enseignant·es de situations de classe filmées se focalise sur

> les formes de guidage de l'enseignant pour contrôler et mobiliser les élèves dans l'action ; une lecture de l'activité motrice des élèves privilégiant la description du comportement moteur aux processus et enjeux d'apprentissage [… et sur les] nouvelles perspectives d'analyse issues de l'échange entre pairs. (Gal-Petitfaux, 2024, §54)

Face à ce constat, les formateur·ices peuvent « solliciter et conjuguer les différents points de vue émergeant lors du dialogue entre pairs » (§53) pour :
- passer d'une « lecture de l'activité motrice comme production de comportements visibles, à la lecture d'une activité d'apprentissage moteur interprétant les processus fonctionnels sous-jacents » (§50) ;
- « lire l'activité d'un enseignant en train de guider l'activité motrice des élèves », c'est-à-dire comprendre ses intentions via des connaissances sur la didactique des APSA et les théories de l'apprentissage moteur (§51) ;
- et « passer d'une lecture dissociant l'activité de guidage de l'enseignant et l'activité motrice des élèves, à une lecture qui appréhende les deux simultanément » (§52).

EPS et langues vivantes, un objet de recherche émergent

Les professeur·es d'EPS emploient au moins trois stratégies professionnelles pour faciliter les apprentissages des élèves allophones nouvellement arrivé·es (EANA) en France : « l'observation par immersion pratique et collective, le guidage individuel par focalisation décomposée et l'affiliation avec un·e élève ressource francophone. » (Forestier, Sempé et Combaz, 2023, §23). Mais ce travail sur les comportements et les dispositions aboutit parfois, en fonction des socialisations antérieures des élèves et de leur ajustement en situation, à trois types de situations : le blocage, le détournement et le rejet.
Dans le cadre cette fois d'une pratique volontaire dans un parcours internationalisé en licence STAPS, les étudiant·es novices en judo et en basket-ball qui reçoivent un enseignement en anglais accordent plus d'attention qu'en langue française à l'activité langagière des formateur·ices (consigne et régulation). En situation de pratique, ils et elles s'appuient cependant plus sur les conduites corporelles de leurs pairs (placements, etc.) que sur des prises d'information et des interactions verbales, donc attendues en langue anglaise, pour réguler leur action (Paris, Guérin et Huet, 2023).

À l'école, plus vite, plus haut, plus fort… ensemble

Les programmes d'EPS du cycle 2 insistent sur la construction de compétences générales en EPS pour « filles et garçons ensemble et à égalité, a fortiori les plus éloignés de la pratique physique et sportive ».
Dans cette double optique, l'enseignement de l'EPS a accompagné le renversement d'un paradigme qui a conduit de la ségrégation à l'inclusion scolaire. L'histoire des élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP) passe du traitement administratif de leur incapacité à celle de la conception d'environnements capacitants. Entériné de 1945 à 1990 par la classification des élèves en quatre groupes d'aptitude en fonction de leurs capacités physiques dit autrement, le modèle médical individuel déficitaire centré sur les personnes handicapé·es a fait place à un modèle social du handicap en situation (Morales et Séguillon, 2018 ; Paintendre et Tajri, 2022). Des épreuves adaptées apparaissent au baccalauréat en 1980. En 1988, la notion de dispense est remplacée par celle d'inaptitude partielle, support à l'ajustement des tâches en fonction des empêchements fonctionnels occasionnés (l'inaptitude totale tant signalée au médecin de santé scolaire). Aujourd'hui, les perceptions, attitudes et gestes professionnels des professeur·es d'EPS ne sont toutefois pas uniformes (Tant, Watelain et Wandré, 2018). En effet, ils oscillent entre exclusion fonctionnelle (participation périphérique voire certificat d'inaptitude totale pour des raisons de sécurité, notamment en lien avec une faible expérience et peu de formation dans l'enseignement aux EBEP), intégration différenciée (selon les pathologies, les APSA et l'expérience professorale), et inclusion (par exemple quand l'enseignant·e détient une certification complémentaire, et/ou est soutenu·e par l'équipe de suivi de scolarisation et/ou programme des APSA handisport comme le volley-assis). Le co-enseignement transforme également le milieu d'apprentissage engendré par l'accompagnement d'un·e élève présentant des besoins éducatifs particuliers, par exemple en cas de troubles du spectre autistique, durant une année scolaire dans le cadre d'un regroupement CM2-6ème avec aménagement de la programmation annuelle (Tant, 2024) ou lors d'un cycle de danse en CM1 avec reconnaissance et intégration des ressources chorégraphiques proposées par l'élève (Vilaine, 2022).
Dans les années 2000, des travaux scientifiques en psychologie, en sociologie et en didactique ont identifié des inégalités de différentes natures entre filles et garçons dans l'enseignement de l'EPS (Guérandel, Lentillon-Kastner et Thorel-Hallez, 2024 ;

Moniotte, Fernandes et Mougenot, 2017 ; Verscheure, Amade-Escot et Vinson, 2020 ; Vinson, 2023). L'évaluation notée, le traitement didactique d'une APSA reproduisant des stéréotypes de genre (des pratiques circassiennes plus acrobatiques pour les garçons, plus esthétiques pour les filles) ou la nature des rétroactions à niveau de pratique équivalent (plus techniques et stratégiques ou plus ciblées sur la reproduction d'un geste) peuvent ainsi contribuer à des apprentissages différenciés. Ceux-ci, présents en milieu scolaire[28], peuvent converger ou non avec des pratiques et des représentations des activités physiques et sportives, qui constituent une partie de la « fabrique conjointe des féminités et des masculinités juvéniles » (Guérandel et Mardon, 2022, p. 62). Aujourd'hui, la part du sport dans ces constructions identitaires se complexifie et se fragmente ; des espaces de reproduction d'une « féminité accentuée » (p. 60) liée à l'apparence et à l'esthétique d'une part, et des contextes de mise en avant d'une « masculinité hégémonique[29] » (p. 59) de l'autre, coexistent avec des configurations où les rôles sont plus hybridés, « stigmatisant l'expression du sexisme et de l'homophobie » (p. 60). Couchot-Schiex (2019) attire donc l'attention sur les situations d'entrée dans le cycle d'apprentissage (présentation de l'APSA support) et d'évaluation, les modalités de groupements des élèves, l'habillage des tâches et les types d'espaces investis.

Mer ou montagne ? Héritage et renouveau des classes de découverte

Inventées en 1964 par un instituteur breton, les classes de mer ont proposé des activités nautiques et de découverte du milieu littoral naturel, social et environnemental aux enfants de l'intérieur du département. Elles s'inspiraient alors des classes de neige, expérimentation initiée en 1953 par le docteur Max Fourastié, maire de Vanves. Le conseil régional du Finistère soutient leur développement, mis au service de la filière touristique à l'heure de la démocratisation des loisirs nautiques. Reconnues institutionnellement en 1971, dans la lignée de la mise en place du tiers temps pédagogique à l'école primaire, elles déclinent à partir des années 1990 : le marché des classes de mer est de plus en plus concurrentiel, les classes nautiques de deux à trois semaines à l'école primaire permettant de pratiquer l'optimist ou la caravelle se transforment en classes de mer à des fins de cohésion de groupe à l'entrée au collège puis intègrent les objectifs de l'éducation au développement durable, source de subvention (Camus-Le Pape *et al.*, 2021 ; Fuchs et Brougère, 2021).
Alliant aujourd'hui durée de 4 nuits minimum et impératif de déplacement (donc éducation au voyage, au dépaysement et au tourisme), les classes de découverte associent aujourd'hui pratique sportive de pleine nature (un quart des dispositifs pédagogiques recensés, présents dans trois quarts du corpus de situations de classes de découverte examiné dans Redondo et Ladage, 2021), projet culturels et autres activités aux objectifs définis par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Enfin, des didacticien·nes de l'EPS appellent aujourd'hui à étendre la dynamique d'inclusion à la prise en compte de l'environnement naturel, dans une vision plus soutenable de la discipline (Royet *et al.*, 2024). Gottsmann et Hugedet (2024) rappellent que les activités physiques de pleine nature (APPN) ont historiquement contribué à une vision anthropocentrique du rapport au milieu, « la Nature [étant] perçue uniquement par le biais de l'utilité des ressources qui permettent d'assouvir leurs besoins et leurs désirs (Kopnina, 2015) » (p. 155). Cette perspective est aujourd'hui débattue au regard d'une approche plus écocentrique, qui « se caractérise par le fait que l'Homme se considère comme faisant entièrement partie de l'écosystème, à égale considération des autres composantes qui ont chacune une valeur intrinsèque sans rapport utilitaire (Kopnina, 2015) » (p. 155). En Norvège, le *Friluftsliv* semble se rapproche de cette

28 La loi fédérale suisse étend officiellement l'obligation de l'enseignement de l'éducation physique aux filles en 1972, quelques mois après le droit de vote, même si dans les faits cela était déjà acté (Quin, 2023). Des professeures d'EPS irlandaises oscillent entre émancipation permise par la pratique sportive (tenue, activités non conformes aux normes de genre) et conformité (l'activité physique participant du « modelage de la silhouette » ; Awaïda Carton et Carpentier, 2019, p. 115).

29 « Forgé par [la sociologue australienne] Raewyn Connelle (1987), le concept de masculinité hégémonique définit la forme la plus valorisée de masculinité dans un espace social donné » (Guérandel et Mardon, 2022, p. 59).

expérience plus sensible de la nature, mais les évolutions de la prescription institutionnelle, la réduisant à une nuit en extérieur, l'oriente vers une compétence technique plus qu'un rapport esthétique et émotionnel à la nature (Schnitzler et Saint-Marin, 2021). Euphémisées, notamment pour des raisons sécuritaires (alors même qu'il s'agit d'apprendre à prendre des risques en toute sécurité pour devenir un pratiquant autonome), les APPN se déroulent d'ailleurs de plus en plus en milieu artificiel (mur d'escalade, natation de sauvetage en bassin). Au contraire, d'autres courants comme l'éducation à l'aventure insistent plus sur l'expérience de milieux moins contrôlés[30]. Lors de sorties VTT en forêt de proximité avec un moniteur agréé, les élèves voient d'abord la nature comme une contrainte : danger de la chute, obstacle des pierres et des feuilles, saleté (Urlacher *et al.*, 2023). En kayak de mer, Terré, Sève et Huet (2020) ont mis en évidence trois dynamiques d'appropriation de l'espace d'action, dans une dynamique de coopération entre élèves et avec l'environnement : des éléments, des rochers par exemple, deviennent significatifs ; le développement de l'expertise permet de saisir de nouvelles offres dans le milieu aquatique ; enfin, une nouvelle identité individuelle et/ou collective peut apparaitre.

30 « [L]'Éducation à l'Aventure […] met l'accent sur l'apprentissage expérientiel, les activités de plein air, la collaboration, la prise de risques, la réflexion et la sécurité pour favoriser le développement personnel et social des élèves […,] la combinaison d'une immersion fréquente dans le milieu naturel, le développement de compétence motrice pour s'y déplacer. » (Urlacher *et al.*, 2023, p. 40 et 50)

Profils d'une profession dans le second degré

Trois caractéristiques au moins de l'EPS en font, en particulier dans le second degré en France, une matière scolaire dont les visées articulent de manière spécifique : le rapport aux pratiques spatiales, l'identité professionnelle des enseignant·es, ainsi que l'histoire de la production institutionnelle de cette singularité.
Le rapport aux espaces d'apprentissage en EPS diffère fondamentalement de celui instauré par la forme scolaire. « L'éducation physique, en s'affranchissant des spatialités scolaires dominantes, oblige les professionnels à domestiquer par eux-mêmes leur environnement professionnel (Durand, 2001) [… si bien que] les dimensions spatiales et matérielles renforcent ou fragilisent l'autorité du professeur » (Mayeko, 2022, p. 115-116). La mise en place du matériel s'avère ainsi une préoccupation majeure pour les enseignant.es novices (Ria *et al.*, 2004). Pour de plus expérimenté·es aussi, le positionnement dans des environnements ouverts comme des stades peut rester incertain ; plus vastes et partagés (avec d'autres classes, des personnels municipaux ou des personnes fréquentant les lieux), la surveillance des élèves et le suivi des apprentissages y sont plus difficiles. Le trajet vers ces lieux d'étude situés hors enceinte scolaire constitue également un temps de travail saturé de préoccupations : « a) se montrer disponible et à l'écoute des élèves ; b) exercer une autorité pour limiter les comportements inappropriés ; c) se projeter dans les leçons à venir ; d) construire un groupe classe » (Petiot, 2020).
La centralité de la relation pédagogique dans l'identité professionnelle des professeur·es d'EPS apparait dans la thèse de Perez-Roux, fondatrice des travaux sur cette question en EPS au tournant des années 2000. Elle y avait défini cinq idéaux-types (liés aux représentations sociales et aux valeurs), à parts plus ou moins égales, dont celui d'« éducateur », principalement caractérisé par son sentiment d'utilité sociale, sa polyvalence et son attention à la différenciation, son investissement dans le fonctionnement de l'établissement et de l'institution (jurys et commissions. Les autres profils étaient plus tournés vers le mouvement sportif « entraineur » et « compétiteur »), plus « institutionnel » ou « critique »[31]. Ces catégories ont été adaptées au contexte actuel de la formation initiale des enseignant·es, afin de cartographier les représentations par leurs formateur·es des étudiant·es préparant les concours de recrutement (Alanbagi *et al.*, 2017) : didacticien·ne et pédagogue avant tout, mais aussi sportif·ve et scientifique (les savoirs académiques figurant en bonne place aux épreuves écrites et orales)[32], bien avant de pouvoir assumer un rôle de gestionnaire (coordinateur·ice de l'équipe pédagogique).

Pour dépasser les clivages et retrouver une unité, les enseignants d'EPS se réfèrent aux finalités de la discipline, aux valeurs éducatives et revendiquent une

31 Cet idéal-type critique dresse le portrait d'enseignant.es en fin de carrière, marqué.es entre autres par une pénibilité et une fatigue physiques spécifiques à l'EPS : démonstration des techniques corporelles enseignées, station debout dans des espaces extérieurs et bruyants, risques encourus pour soi et les élèves au cours de la pratique des APSA, etc. (Coutarel *et al.*, 2015).

32 Il s'agit pour le Capeps de la dissertation, de la composition à partir de documents et d'un contexte d'enseignement, de la leçon, de l'épreuve de connaissances pratiques et théoriques des APSA, de l'entretien, ou de l'analyse de l'activité.

> relation privilégiée avec les élèves, se situant alors comme des acteurs particuliers et indispensables au sein de l'école. […L]es finalités de la discipline constituent une permanence et deviennent ainsi un point d'appui pour l'ensemble des enseignants. Pour justifier de ses choix d'enseignement, chacun interprète les textes à son avantage. […L']enseignant peut valoriser l'une ou l'autre des finalités (prioritaire) et supposer ensuite une ouverture aux deux autres (secondaires). (Roux-Perez, 2004, p. 82)

Parmi les continuités intergénérationnelles mises en avant dans quatre enquêtes sociologiques (Mierzejewski *et al.*, 2023), le « penchant plus marqué pour la dimension pédagogique du métier » figure en première place, adossée à la qualité de la relation et aux implications éducatives de leur activité. Paradoxalement, cette caractéristique ne sert pas les professeur·es d'EPS dans les discours des élèves, parents et autres membres du corps enseignant, « résultat d'une histoire qui a longtemps marginalisé le statut des enseignant·e·s d'EPS […,] à la fois fascinant et dévalorisé (par l'objet de sa connaissance : le mouvement) » (Guillet-Descas *et al.*, 2020, p. 283). La mise en œuvre des dispositifs institutionnels promouvant l'interdisciplinarité pour instruire et former à la complexité du monde (donner du sens à des contenus d'enseignement monodisciplinaires) contribue aujourd'hui au travail partagé entre enseignant·es du second degré. Les contenus liés à l'éducation corporelle (avec les sciences de la vie et de la terre), la composante culturelle des APSA (avec le français, les arts plastiques et l'histoire) ou plu symboliquement en lien avec la légitimité scolaire (avec les mathématiques[33]) en constituent autant de déclinaisons. La rubrique « pluridisciplinarité » de la revue professionnelle *EP&S* existe ainsi depuis 2009 (Le Roy, Trohel et Attali, 2018). Cependant, en pratique, les difficultés à ne pas juxtaposer ou instrumentaliser l'une ou l'autre matière, et à conserver un temps d'engagement moteur conséquent, restent des questions vives, par exemple dans le cas d'un enseignement pratique interdisciplinaire au collège (Le Roy, Trohel et Attali, 2020).

La dernière spécificité de ce métier, issue de l'histoire de sa confrontation aux visées sanitaires, sportives et scolaires de la discipline, réside dans sa construction institutionnelle, académique et scientifique, dans les relations entretenues entre prescription, action de terrain et « concepteurs » pédagogues de l'EPS.

> L'action publique [mobilise] autant l'échelle des élus que celle des enseignants en passant par celle des corps intermédiaires. [… L'articulation] des grandes orientations (*politics*) aux pratiques adéquates (*policies*) […] appartient au domaine des concepteurs et évaluateurs, porteurs des *polities* […] et [qui] doivent, de facto, saisir d'une main les tenants officiels et de l'autre les aboutissants enseignants. […] Le versant polities est lui-même pluriel, s'articulant avec les sciences, avec le monde sportif, avec les syndicats, avec des institutions de formation, voire avec un système de cristallisation de pensée plus local. (Renaud et Gomet, 2022, p. 7-8 et 12)

La longue histoire de la formation initiale (Fuchs et Renaud [dir.], 2020) et continue des personnels d'enseignement en EPS tout au long du 20e siècle est riche des propositions de (et des divergences entre) ces concepteurs. La première promotion de l'agrégation externe d'EPS, en 1983, marque l'aboutissement de l'universitarisation de cette formation. Les personnels en exercice ainsi reconnus étant insérés dans les réseaux de formation et de recherche, et « appelés à dynamiser les transformations futures de l'EPS » (Szerdahelyi et Roger, 2023) et de ses personnels, rattachés administrativement au Ministère de l'éducation nationale en 1981[34]. Pour les former, les UER Staps ont été créés en 1969, puis des diplômes de premier, second et troisième cycle ; enfin, la section 74 du Conseil national des universités consacrée aux Staps a vu le jour au début des années 1980. Comme dans les autres disciplines, l'activité du corps de l'inspection pédagogique régionale, auparavant rattaché au ministère en charge de la jeunesse et des sports, passe durant les décennies suivantes d'une logique de contrôle pédagogique à une logique de conseil, informée par des préoccupations liées à la lutte contre l'échec scolaire et les inégalités, dans le cadre de la Nouvelle gestion publique (Lebossé, 2023).

33 Quidu et Favier-Ambrosini (2022) conditionnent l'usage scolaire des instruments d'automesure aux compétences statistiques des élèves, en termes de lecture et d'interprétation de données sous forme chiffrée ou graphique, d'une part et à l'intention didactique de soutenir la compréhension des dynamiques d'engagement dans l'effort (comparaison de séries, repérage de moments de bascule, etc.) de l'autre.

34 Dans la comédie grand public P.RO.F.S (1985) du réalisation P. Schulman, le personnage de « Gérard Birdil cristallise à lui seul la période charnière du processus de légitimation et de réorganisation sociale d'une discipline «à part entière» (Hébrard, 1986, p. 27) » (Bauer et Lemonnier, 2019, p. 87).

CONCLUSION

Ce numéro d'*Edurevue* a éclairé les principaux enjeux des différentes visées institutionnelles et professionnelles poursuivies en EPS, afin de nourrir les compromis qui façonnent la prise de décision et la mise en œuvre de cet l'enseignement à l'échelle locale. Pour cela, il a articulé des savoirs issus de différents champs disciplinaires dans une logique expositive qui a pris à rebours « "l'orthodoxie scolaire" de Pierre Arnaud, le "redressement du corps" de Georges Vigarello et la "sportivisation" éliasienne [de Norbert Elias, qui] constituent trois rares concepts spécifiques dans le domaine de la recherche historique sur l'EP [éducation physique] et le sport » (Vivier, 2021, p. 32). La sédimentation des attentes hygiénistes et sanitaires, sportives et citoyennes, tout autant que scolaires via la fabrique d'élèves et d'enseignant·es jouant le jeu scolaire aussi en EPS, a abouti à la volonté de former des élèves idéalement actif·ves physiquement voire sportivement, réflexifs et autonomes, solidaires et coopératif·ves. Les visées justes de ce projet éducatif multiforme, plus ou moins convergentes avec celui d'autres instances de socialisation corporelle et sportive (familles et mouvement sportif, sport-santé, pairs et médias) se heurtent aux nécessités de viser juste sur des terrains professionnels d'enseignement aux multiples contraintes matérielles et didactiques. L'ensemble des processus, relations et médiations en jeu aboutit aujourd'hui à des apprentissages d'inégale qualité, bombe à retardement pour la santé publique d'un côté, insertion professionnelle dans le milieu (de l'enseignement) du sport pour une minorité. Ce tableau sera-t-il différent lors de la cérémonie d'ouverture des jeux olympiques et paralympiques d'hiver Alpes 2030 ?

Annexe. Les activités physiques, sportives et artistiques (APSA) supports des apprentissages en EPS (programmes scolaires en vigueur en 2024-2025)

	Cycle 2 « exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève »	Cycle 3 « exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève »	Cycle 4	Lycée général et technologique (APSA)[35]	Voie professionnelle « exemples d'APSA mobilisables pour ce champ d'apprentissage »[36]
CA1[37]	activités physiques aménagées	activités athlétiques (courses, sauts, lancers) et natation	demi fond, triathlon, duathlon ou biathlon, relais, course de haies et natation	courses, sauts, lancers et natation vitesse	athlétisme, biathlon, cross, épreuves athlétiques combinées, natation de vitesse et de distance…
CA2	natation, activité de roule et de glisse, activités nautiques, équitation, randonnée pédestre en pleine nature, parcours d'orientation, parcours d'escalade, etc.	activité de roule et de glisse, activités nautiques, équitation, randonnée pédestre en pleine nature, parcours d'orientation, parcours d'escalade, savoir nager, etc.	escalade – bloc et voie –, course d'orientation et sauvetage	escalade, course d'orientation, sauvetage aquatique et VTT	activités de pleine nature, telles que course d'orientation, escalade(s), raid nature, randonnée, sauvetage aquatique, ski(s), VTT
CA3	danses collectives, danse de création, activités gymniques et arts du cirque	danses collectives, activités gymniques, arts du cirque et danse de création	gymnastique, acrosport et danse	danse(s), arts du cirque, acrosport et gymnastique	arts du cirque, danse(s), double dutch, gymnastique sportive, gymnastique aérobic…
CA4	jeux collectifs avec ou sans ballon (à effectifs réduits), jeux pré-sportifs, jeux de lutte et jeux de raquette	jeux traditionnels plus complexes (thèque, béret, balle au capitaine, poules-vipères-renards, etc.), jeux collectifs avec ou sans ballon et jeux pré-sportifs collectifs (type handball, basket-ball, football, rugby, volley-ball, etc.), jeux de combats (de préhension) et jeux de raquettes (badminton, tennis)	ultimate, lutte et badminton	badminton, tennis de table, boxe française, judo, basket-ball, football, handball, rugby et volley-ball	basket-ball, boxe française, escrime, futsal, handball, tennis de table, ultimate…
CA5	néant	néant	néant	course en durée, musculation, natation en durée, step et yoga	course en durée, cross fitness, musculation, natation en durée, step, yoga…

35 La liste nationale des APSA figurant dans les programmes de lycée général et technologique peut être complétée par 5 APSA académiques et 1 « APSA d'établissement ».

36 « Une APSA peut prendre plusieurs formes et être associées à diverses intentions en fonction du traitement didactique qu'on lui apporte. Dans ce programme, cela conduit à ne pas prévoir a priori de liste d'APSA par champ d'apprentissage. Des exemples d'APSA sont toutefois présentées dans la partie « compétences à construire ». (programmes de la voie professionnelle, 2019).

37 Pour la présentation des champs d'appretissage (CA), voir l'encadré p. 6.

BIBLIOGRAPHIE

Vous pouvez retrouver ces références dans notre bibliographie collaborative en ligne. L'accès aux publications est libre ou payant, en particulier en fonction des abonnements institutionnels à des plateformes électroniques de ressources.

• **Alanbagi, Y.** (2022). Approche didactique des modes d'entrée dans l'activité judo en milieu scolaire : Quelles stratégies adopter ? *eJRIEPS, 50.*

• **Alanbagi, Y., Carlier, G., Collard, L. et Fantoni, C.** (2017). Hiérarchisation des conceptions du professeur d'EPS chez des formateurs en STAPS : rationalité et hésitation vis-à-vis des savoirs à transmettre. *Carrefours de l'éducation, 43*, 197-211.

• **Amade-Escot, C.** (2017). Didactique de l'éducation physique et sportive. Dans A. van Zanten et P. Rayou (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 177-180). Presses universitaires de France.

• **Amans-Passaga, C. et Verscheure, I.** (2024). Analyse de la direction d'étude de professeur·es des écoles dans des situations de co-intervention en EPS à l'école primaire. *eJRIEPS, 54.*

• **Arnaud, P.** (1989). Contribution à une histoire des disciplines d'enseignement. *Revue française de pédagogie, 89,* 29-34.

• **Auvray, E. et Fortune, Y.** (2016). Réformer l'éducation physique. Entre sportivisation et scolarisation : les cas de la natation et de l'athlétisme. Dans P. Kahn et Y. Michel (dir.), *Formation, transformation des savoirs scolaires. Histoire croisée des disciplines XIXe-XXe siècles* (pp. 85-97). Presses universitaires de Caen.

• **Awaïda Carton, É. et Carpentier, S.** (2019). Enseignantes d'éducation physique en Irlande : un engagement émancipateur ? *Staps, 123,* 107-118.

• **Bauer, T. et Lemonnier, J.-M.** (2019). Caricature d'un enseignant d'EPS dans les années 1980 : *P.R.O.F.S.* de Patrick Schulmann (1985). *Staps, 124,* 75-90.

• **Bertin-Renoux, A.** (2023). Le cirque, une hétérotopie dans l'école. *eJRIEPS, 52.*

• **Bertrand, J. et Mennesson, C.** (2023). S'engager dans une activité sportive ou physique : des pratiques socialement situées dès l'enfance. *Sciences sociales et sport, 21*, 35-70.

• **Bertrand-Protat, S., Wattelez, G., Frayon, S., Caillaud, C. et Galy, O.** (2024). Encourager la pratique de l'activité physique chez les enfants du Pacifique, un moyen efficace pour prévenir l'obésité infantile ? *Étude pilote en milieu scolaire sur le territoire des îles de Wallis-et-Futuna. Santé publique, 36*(HS2), 71-81.

• **Bezeau, D. et Musard, M.** (2023). Comment mettre en scène le rôle de juge dans les séances d'éducation physique et sportive ? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 25*(2), 174-194.

• **Bezeau, D., Musard, M. et Deriaz, D.** (2021). Analyse didactique des curriculums officiels d'éducation physique en France, en Suisse romande et au Québec. *eJRIEPS, 49.*

• **Brau-Antony, S. et Grosstephan, V.** (2020). Évaluation certificative en Éducation Physique et Sportive et épistémologie de l'évaluateur. *Contextes et didactiques, 16.*

• **Bui-Xuân, G. et Gleyse, J.** (2021). 40 ans de STAPS. Entre ruptures et continuités. *Staps, Hors Série,* 13-27.

• **Camporelli, F.** (2022). Le partage des eaux. Les collaborations des maîtres-nageurs-sauveteurs (MNS) au cœur de l'enseignement de la natation à l'école primaire. *Sciences sociales et sport, 19,* 127-152.

• **Camus-Le Pape, M., Peyvel, E., Fuchs, J. et Bernard, N.** (2021). Les classes de mer finistériennes à l'épreuve de leur diffusion spatiale. L'ancrage territorial d'un modèle éducatif militant. *Norois. Environnement, aménagement, société, 257.*

• **Cogérino, G.** (2015). Danse en EPS : les dilemmes du guidage vers la création. *Spirale, 56,* 81-95.

• **Collinet, C. et Raingeaud, F.** (2024). L'héritage des jeux au prisme des dispositifs scolaires de mise à l'activité physique : les difficiles liens entre sport et école. *Santé Publique, 36*(HS2), 55-59.

• **Collinet, C., Terral, P. et Trabal, P.** (2016). Les formes de travail scientifique en STAPS : entre disciplinarité et interdisciplinarité. *Science & Motricité, 94*(4), 41-53.

• **Couchot-Schiex, S.** (2019). *Du genre en éducation. Pour des clés de compréhension d'une structure du social.* L'Harmattan.

• **Coutarel, F., Mardon, C., Volkoff, S., Fiard, J., Récopé, M., Beaujouan, J. et Rix, G.** (2015). Enquête sur les conditions de travail auprès de professeurs d'éducation physique et sportive et perspectives d'action. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé, 17.*

• **Danner, M. et Guégnard, C.** (2019). L'orientation des bacheliers professionnels en Staps et art sous le prisme de la vocation. *Sciences sociales et sport, 14,* 75-94.

• **Dastugue, L. et Chaliès, S.** (2020). Pédagogie universitaire et professionnalisation des enseignants novices. *Carrefours de l'éducation, 49,* 159-175.

• **Dastugue, L., Lefèvre, B. et Chaliès, S.** (2023). Enseigner l'Education Physique et Sportive à des élèves en situation d'obésité : les retombées d'une mise en expérience corporelle pour les enseignants novices. *eJRIEPS hors-série, 6.*

• **Dauphin, L.** (2025). Les choix d'enseignement de spécialité et d'enseignement optionnels à la rentrée 2024. *Note d'information de la DEPP, 25.10.* DEPP.

• **Decorte, É., Jelen, N. et Nuytens, W.** (2024). Développer la pratique d'activités physiques et sportives d'enfants de milieux défavorisés : configurations et perspectives d'une approche ascendante faite d'interventions en contexte scolaire. *Santé Publique, 36*(HS2), 15-28.

• **Delignières, D.** (2021). Formes de pratique scolaire, formes scolaires de pratique. Usages et mésusages des concepts. Conférence introductive à la 4ème Biennale de l'AEEPS. *Le site de Didier Delignières.*

• **Dieu, O. et Roure, C.** (2022). Accroître l'intérêt en situation et l'activité physique en adaptant les formats de jeu aux prévalences conatives des élèves : l'exemple du badminton en EPS. *Staps, 138,* 41-61.

• **Durali, S. et Dietsch, G.** (2024). *Une histoire politique de l'EPS. Du XIXe siècle à nos jours.* De Boeck Supérieur.

• **Duval, H. et Arnaud-Bestieu, A.** (2021). Comment et par qui la danse en éducation prépare-t-elle les jeunes aux défis de demain ? Perspectives de la France et du Québec pour l'horizon 2030. *Questions Vives. Recherches en éducation, 35.*

• **Érard, C. et Guégnard, C.** (2018). (In)fortunes professionnelles des femmes à la sortie d'une filière universitaire masculine, les STAPS. *Formation emploi, 142,* 79-98.

• **Escalié, G., Legrain, P., et Lafont, L.** (2018). L'apprentissage coopératif en « groupe d'experts » et la professionnalisation des futurs enseignants : un exemple en éducation physique et sportive. *Carrefours de l'éducation, 46*(2), 161-176.

• **Escriva-Boulley, G., Tessier, D. et Sarrazin, P.** (2018). Augmenter le temps d'enseignement de l'éducation physique et sportive à l'école primaire : sur quels facteurs peut-on agir ? *Revue française de pédagogie, 204,* 33-46.

• **Forest, E., Lenzen, B. et Öhman, M.** (2018). Teaching traditions in physical education in France, Switzerland and Sweden: A special focus on official curricula for gymnastics and fitness training. *European Educational Research Journal, 17*(1), 71-90.

• **Forestier, A., Sempé, G. et Combaz, G.** (2023). Analyser les effets socialisateurs des stratégies professionnelles déployées pour enseigner l'EPS à des élèves allophones nouvellement arrivé·es en France. *Éducation et socialisation, 70.*

• **Froissart, T. et Lemonnier, J.-M.** (2020). Une révolution artistique manquée en éducation physique scolaire ? De l'expression corporelle aux activités physiques artistiques (1967 à nos jours). *Sciences sociales et sport, 15,* 75-100.

• **Fuchs, J.** (2021). La revue *STAPS* : bilan de la consultation numérique 2015-2020. *Staps, HS,* 29-34.

• **Fuchs, J. et Brougère, G.** (2021). Les classes de découverte : un objet de recherche encore à découvrir. *Les Sciences de l'éducation – pour l'Ère nouvelle, 54,* 7-15.

• **Fuchs, J. et Renaud, J.-N. (dir.)** (2020). *Former les enseignants d'EPS en France au XXe siècle.* Presses universitaires de Rennes.

• **Gal-Petitfaux, N.** (2024). Lire et réguler l'activité motrice des élèves : la vision professionnelle d'étudiants via l'observation vidéo et l'échange entre pairs. *eJRIEPS, 55.*

• **Gal-Petitfaux, N. et Durand, M.** (2001). L'enseignement de l'éducation physique comme « action située » : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive. *Staps, 55*(2), 79-100.

• **Gandrieau, J., Schnitzler, C. Derigny, T. et Potdevin, F.** (2021). Évaluation de la littératie physique : création d'un outil de mesure pour les jeunes adultes. *Actes de la 11ème Biennale de l'ARIS : former des citoyens physiquement éduqués. Un défi pour les intervenants en milieux scolaire, sportif et des loisirs.* Liège 25-28 février 2020.

• **Ganière, C., Adé, D. et Louvet, B.** (2020). Arbitrer en EPS : une expérience de responsabilisation. *eJRIEPS numéro spécial, 3.*

• **Garnier, P.** (2002). Enseigner l'éducation physique à l'école élémentaire. Maîtres et spécialistes des activités physiques : une collaboration en question (1880-2000). *Staps, 58,* 7-20.

• **Gaussel, M.** (2018). Que fait le corps à l'école ? *Dossier de veille de l'IFÉ, 126.* ENS de Lyon.

• **Girard, A., Gal-Petitfaux, N. et Vors, O.** (2023). Le soutien de l'enseignant d'EPS pour engager les élèves « difficiles » de lycée professionnel dans le travail en classe : des moments partagés entre l'enseignant et ses élèves au cours d'une année scolaire. *eJRIEPS hors-série, 6.*

• **Gonzalez, O.** (2023). *EPS et controverse(s). Justifications d'une discipline scolaire.* L'Harmattan.

• **Gottsmann, L.** (2022). Comment peut-on définir les attentes évaluatives en classe ? Une synthèse des réflexions en EPS. Dans *Conférence de consensus du Cnesco sur l'évaluation en classe, au service des apprentissage des élèves : notes des experts* (pp. 174-180). Cnesco-Cnam.

- **Gottsmann, L. et Hugedet, W.** (2023). Vers un nouveau modèle sportif durable ? *Staps, 145*(2), 153-163.

- **Grandchamp, A., Méard, J. et Quin, G.** (2018). Analyse de l'évolution des pratiques évaluatives en éducation physique : revue de littérature. *Spirale, E1,* 1-14.

- **Guégnard, C., Giret, J.-F., Louveau, C. et Michot, T.** (2019). Conditions d'orientation et d'insertion professionnelle des jeunes en Staps. *Sciences sociales et sport, 14*(2), 11-29.

- **Guérandel, C. et Mardon, A.** (2022). Introduction. Socialisations de genre durant la jeunesse : la part du sport. *Agora débats/jeunesses, 90,* 58-69.

- **Guérandel, C., Lentillon Kaestner, V. et Thorel-Hallez, S.** (2024). Filles et garçons en éducation physique : stéréotypes sexués, discriminations et formation des enseignants. Dans V. Lentillon-Kaestner et V. Cece (dir.), *Les différences entre élèves en éducation physique : Un regard à 360 degrés !* (pp. 19-37). Peter Lang.

- **Guillet-Descas, E., Ottogalli-Mazzacavallo, C., Épron, A., Roger, A., Lentillon-Kaestner, V. et Szerdahelyi, L.** (2020). Prestige social des enseignant.e.s d'EPS. *Éducation & formations, 101,* 281-297.

- **Hébrard, A.** (1986). *L'éducation physique et sportive. Réflexions et perspectives.* Éditions Revue EP.S.

- **Hernández, Y. et Sempé, G.** (2021). Implantation du volt sportif de l'accompagnement éducatif en France : politiques sportives d'établissement et rôle des enseignant.e.s d'EPS. *Éducation & Formation, e-316,* 113-128.

- **Igloi, K., Boisgontier, M. P. et Cheval, B.** (2022). Activité physique, fonctionnement cognitif et performances scolaires : niveau de preuve et grade de recommandation. *Note du CSEN, 6.* CSEN.

- **Jarnet, L.** (2005). Théories et actions d'Alain Hébrard : un paradigme cognitiviste de l'éducation physique et sportive. *Staps, 67,* 41-57.

- **Kermarrec, G., Kerivel, T., Cornière, C., Bernier, M., Bossard, C., le Bot, G. et le Paven, M.** (2020). Le feedback vidéo en sport et en éducation physique : quels usages et quels effets pour la formation à la prise de décision ? Une revue de littérature. *Staps, 127,* 61-76.

- **Knobé, S., Benoit, A. et Pichot, L.** (2024). Les diplômés en STAPS au regard des autres diplômés de l'enseignement supérieur : quelques singularités remarquables, des études à l'emploi. Dans T. Couppié, D. Épiphane, O. Joseph et E. Personnaz (dir.), *Parcours et expériences en formation initiale : quel(s) impact(s) sur l'insertion ? – Tome 3 : exploitations de l'enquête 2020 auprès de la Génération 2017* (pp. 49 65). Céreq.

- **Larosa, W. et Leblanc, S.** (2024). La trame de l'enquête articulée avec le cours d'action pour étudier l'activité collective en contexte éducatif. *Activités, 21*(2).

- **Le Paven Jarno, M.** (2023). Zoom... Recherches en didactique de l'éducation physique et sportive : spécificités des apports de la revue *Recherches en éducation. Carnet de Recherches en éducation.*

- **Le Roy, D., Trohel, J. et Attali, M.** (2018). L'EPS au prisme des disciplines : polysémie et pluralité de l'interdisciplinarité (1981-2015). *Carrefours de l'éducation, 46*(2), 191-205.

- **Le Roy, D., Trohel, J. et Attali, M.** (2020). Entre nouveauté et complexité : enseigner l'EPS dans une perspective interdisciplinaire. *eJRIEPS numéro spécial, 3.*

- **Lebon, F.** (2023). Socialiser par les loisirs ? Travail et professions à l'école primaire. *Éducation et Sociétés, 50,* 139-160.

- **Lebossé, C.** (2023). L'évolution de la professionnalité des inspecteurs pédagogiques régionaux d'éducation physique et sportive dans les années 1980 et 1990. *Éducation et socialisation, 68.*

- **Lebouvier, B.** (2015). Expérience et problématisation en EPS, une étude en course de relais. *Carrefours de l'éducation, 40*(2), 31-49.

- **Lebouvier, B., Gal-Petitfaux, N. et Brière, F. (coord.)** (2024). Apprendre à lire l'activité d'apprentissage des élèves. *eJRIEPS, 55.*

- **Lefèvre, L. et Marsault, C.** (2021). Les dégagements silencieux des adolescents obèses à l'épreuve des normes corporelles en Éducation physique. *SociologieS.*

- **Lenzen, B., Houssin, É., Forest, E. et Borgès, C.** (2022). L'éducation physique en temps de pandémie : quelles leçons en tirer pour le « monde d'après » ? *Raisons éducatives, 26,* 25-44.

- **Luigi, M., Travert, M. et Griffet, J.** (2024). Adhésion et abandon de la pratique sportive chez l'adolescent : vers une politique de rétention ? *Santé publique, 36*(5), 49-60.

- **Marx, L.** (2020). Enseigner les arts et la culture, pour quoi faire ? *Edubref.* ENS de Lyon.

- **Mayeko, T.** (2022). L'autorité enseignante à l'épreuve de l'espace et du matériel : le cas singulier de l'EPS. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle, 55,* 111-130.

- **Mayeko, T.** (2020). Former à l'arbitrage pour maintenir les élèves au travail en éducation physique. Étude de cas en boxe française dans un collège de l'éducation prioritaire. *Éducation et socialisation, 57.*

- **Mekkaoui, L., Schnitzler, C., Sidney, M., Gandrieau, J., Camporelli, F. et Potdevin, F.** (2022). Building the Foundation of Aquatic Literacy in 4–6 Years-Old Children : A Systematic Review of Good Pedagogical Practices for Children and Parents. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(10).

- **Mennesson, C., Bertrand, J. et Nicaise, S.** (2019). Quand le sport construit la classe. Dans B. Lahire (dir.), *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants* (pp. 1117-1136). Le Seuil.
- **Mierzejewski, S., Martinache, I., Jelen, N. et Llena, C.** (2023). La pédagogie dans le corps ? *Éducation et socialisation, 70.*
- **Moniotte, J. et Ponnelle, S.** (2024). Liens entre les profils motivationnels des élèves en EPS, le sexe et le niveau habituel d'activité physique. *Carrefours de l'éducation, 58*(2), 121-136.
- **Moniotte, J., Fernandes, E. et Mougenot, L.** (2017). D'un corps biologique à un corps traversé par les dimensions féminines et masculines des APSA proposées en EPS. *eJRIEPS, 40.*
- **Morales, Y. et Séguillon, D.** (2018). De l'institutionnalisation de la discipline à l'inclusion actuelle de tous les élèves en EPS : rupture ou continuité dans la prise en compte des élèves à besoins éducatifs particuliers ? *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives, 81,* 11-29.
- **Morales, Y., Thémines, A. et Travaillot, Y.** (2024). L'Éducation à la santé et au bien-être en Éducation Physique et Sportive en France des années soixante à nos jours. Débats et controverses sur le corps « entrainé ». *Recherches & éducations, 27.*
- **Müller, J., Jauneau-Cottet, P. et Lombardo, P.** (2024). *Baromètre national des pratiques sportives 2024.* Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire.
- **Necker, S. et Boizumault, M.** (2020). « Pratiques corporelles de bien-être » en milieu scolaire : les enjeux sous-jacents à une tentative de définition. *Staps, 127,* 79-87.
- **Paintendre, A. et Guerry, M.** (2022). Partage d'expérience et apprentissages sensoriels en EPS. Étude de cas de lycéen.nes engagé.es dans une séquence d'enseignement en step. *Revue française de pédagogie, 217.*
- **Paintendre, A. et Tajri, Y.** (2022). De l'inaptitude au capacitaire en EPS : discussion autour d'un environnement scolaire capacitant. *Recherches & éducations, hors-série.*
- **Paintendre, A., Schirrer, M. et Andrieu, B.** (2019). Développer des savoir-faire perceptifs en Éducation Physique et Sportive : analyse de l'activité d'élèves engagés ans une séquence d'enseignement de step. *@ctivités, 16*(1).
- **Paintendre, A., Schirrer, M. et Sève, C.** (2020). Pour une éducation sensorielle à travers les activités physiques : analyse de pratique et pistes professionnelles. *eJRIEPS, numéro spécial, 3.*
- **Papin, B. et Viaud, B.** (2018). « Sportif sinon rien ? ». Les destins scolaires des élites sportives engagées dans des études supérieures. *Sociologie, 9*(3), 235-252.
- **Paris, A., Guerin, J. et Huet, B.** (2023). Perception et engagement dans l'activité d'apprentissage en contexte EMI. *Éducation et socialisation, 69.*
- **Perez-Roux, T., Perez, S., Gabriel, P., Papet, G. et Cassignol, F.** (2019). Rapport au travail des enseignants de judo en France : entre valeurs défendues et tensions inhérentes à l'activité. *@ctivités, 16*(1).
- **Perrier, C. et Perrin, C.** (2024). Quand l'État veut « faire bouger ». Émergence de la prescription de l'activité physique dans les politiques de santé françaises. *Regards croisés sur l'économie, 35*(2), 134-144.
- **Petiot, O.** (2020). L'activité d'une enseignante de 6e SEGPA lors des trajets reliant le collège et l'installation sportive : analyse d'une spécificité de l'EPS oubliée des chercheurs. *Revue française de pédagogie, 208,* 65-81.
- **Petiot, O.** (2023). Quels sont les facteurs de l'engagement des élèves en EPS ? Une revue de la littérature portant sur l'expérience des enseignants et des élèves. *eJRIEPS, 52.*
- **Pierre, J., Collinet, C. et Schut, P.-O.** (2021). Les diplômés en STAPS : quelle(s) formation(s) pour quelle insertion professionnelle ? *Staps, 137,* 11-34.
- **Pochon, S.** (2019). Enseignantes d'EPS dans un lycée des beaux quartiers : quand les normes de l'institution influencent la leçon. *Staps, 123,* 95-106.
- **Pochon, S. et Nuytens, W.** (2020). L'Education Physique et Sportive dans les beaux quartiers. Le cas du lycée Henri IV. *eJRIEPS. 47.*
- **Poggi, M.-P. et Bonbonne, C.** (2020). Débat d'idées et secondarisation en EPS en contexte difficile : entre émancipation et double empêchement. *Revue française de pédagogie, 208,* 83-96.
- **Pontais, C., Thépaut A. et Verscheure, I.** (2024). L'enquête des « école vitaminées » à l'EPS et perspectives de recherche. *Ejrieps, 54.*
- **Potdevin, F., Porrovecchio, A., Dieu, O., Racodon, M. et Schnitzler, C.** (2017). Éduquer à la santé par l'activité physique : quelles connaissances et quels modèles de santé en EPS ? *Éducation, Santé, Sociétés, 3*(2), 137-152.
- **Prevel, S.** (2020). Mises en langage en sports collectifs : quels effets sur les apprentissages à l'école maternelle ? *Éducation et didactique, 14*(2).
- **Quidu, M. et Favier-Ambrosini, B.** (2022). Pour une éducation à et par l'auto-quantification en EPS. *eJRIEPS, 50.*
- **Quin, G.** (2023). Former des « profs de gym » ou promouvoir les sciences du sport ? Les formations 'initiales' des enseignant·e·s d'éducation physique en Suisse entre fédéralisme, universitarisation et sportivisation (1972-1995). *Revue suisse des sciences de l'éducation, 45*(2).

- **Rakić, J. G. *et al.*** (2024). *A focus on adolescent physical activity, eating behaviours, weight status and body image in Europe, central Asia and Canada. Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey. Volume 4.* WHO Regional Office for Europe.
- **Rayou, P.** (2024). *L'Autonomie des élèves : injonctions, pratiques, inégalités.* Presses universitaires de Lyon.
- **Redondo, C. et Ladage, C.** (2021). Panorama de dispositifs de classes de découverte (CDD) en France : quelle tension entre enjeux didactiques et fondements pédagogiques ? *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle, 54*(3), 61-86.
- **Remacle, M., Raeve, R. D., Termini, A. et Mouton, A.** (2024). Du cours d'éducation physique à la vie quotidienne : quels sont les ressentis et les perceptions des adolescents et jeunes adultes belges francophones ? *eJRIEPS, 54.*
- **Renaud, J.-N. et Gomet, D.** (2022). Les individus, murs porteurs des politiques de l'éducation physique. *Staps, 135,* 5-12.
- **Reuter, Y.** (2017). La conscience disciplinaire. Présentation d'un concept. *Éducation & didactique, 1-2,* 55-71.
- **Ria, L., Sève, C., Durand, M. et Bertone, S.** (2004). Indétermination, contradiction et exploration : trois expériences typiques des enseignants débutants en éducation physique. *Revue des sciences de l'éducation, 30*(3), 535-554.
- **Roques, N.** (2025). S'entraîner à la maison : les pratiques sportives autonomes des 6-18 ans en milieu rural. *Éducation et Sociétés, 53,* 83-100.
- **Roux-Perez, T.** (2004). L'identité professionnelle des enseignants d'EPS : entre valeurs partagées et interprétations singulières. *Staps, 63*, 75-88.
- **Royet, T., Mascret, N. et Vors, O.** (2023). Analyse de l'activité d'apprenants dans un dispositif visant le développement d'apprentissage tactique en badminton. *Staps, 140,* 75-96.
- **Royet, T., Vors, O., Cece, V. et Lentillon Kaestner, V.** (2024). Education for sustainability and physical education: A systematic scoping review. *Sport, Education and Society*, 1-22.
- **Rycroft-Smith, L.** (2022). Knowledge brokering to bridge the research-practice gap in education: Where are we now? *Review of Education, 10*(1).
- **Schnitzler, C. et Saint Martin, J.** (2021). Éduquer aux Activités de Pleine Nature en France : un défi pour l'EPS du XXIe siècle ? *eJRIEPS, 49.*
- **Sizorn, M.** (2014). Le cirque à l'épreuve de sa scolarisation. Artification, légitimation... Normalisation ? *Staps, 103,* 23-38.
- **Sous-direction des systèmes d'information et des études statistiques** (2024). Les effectifs étudiants dans le supérieur en 2023-2024. *Note d'information du SIES, 9.* Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- **Szerdahelyi, L.** (2019). Le genre des concours : mixité et sous-représentation des femmes en éducation physique et sportive. *Carrefours de l'éducation, 48,* 73-89.
- **Szerdahelyi, L. et Roger, A.** (2023). Les premier·es agrégé·es d'éducation physique et sportive en 1983. *Éducation et socialisation,* 70.
- **Tant, M.** (2024). Quand un coenseignement interroge la forme scolaire au profit de l'éducation inclusive. *Recherches en éducation, 56.*
- **Tant, M., Watelain, É. et André, A.** (2018). Détermination de perceptions différenciées d'enseignants d'Éducation physique et sportive envers l'inclusion des élèves en situation de handicap. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives, 81,* 45-63.
- **Terré, N. et Adé, D.** (2022). L'appropriation d'outils de la recherche par les enseignants d'Éducation Physique : illustration dans une leçon d'escalade. *eJRIEPS, hors-série 5.*
- **Terré, N., Sève, C. et Huet, B.** (2020). L'évolution de l'espace d'actions des élèves : une aide à la compréhension des apprentissages en Éducation Physique et Sportive. Une étude de cas réalisée avec des élèves de troisième en kayak de mer. *eJRIEPS, 47.*
- **Terret, T.** (2023). *Histoire du sport.* Presses universitaires de France.
- **Thivel, D. (coord.)** (2022). *Activité physique et sédentarité de l'enfant et de l'adolescent. Nouvel état des lieux en France. Report Card édition 2022.* ONAPS.
- **Tremblay, B., Martel, D. et Côté-Brassard, J.** (2023). Exploiter le potentiel éducatif de l'esprit sportif pour le développement moral des élèves : le cas d'un tournoi de badminton. *Staps, 140,* 31-50.
- **Urlacher-Schaal, A., Vors, O., Bouyat, M., Cante, G. et Schnitzler, C.** (2023). Développer l'éthique et les comportements pro-environnementaux en EPS : une méthode mixte de recherche sur une étude interventionnelle de 8 mois. *Staps, 141,* 35-54.
- **van Hoye, A., Mastagli, M., Hayotte, M. et d'Arripe-Longueville, F.** (2021). Bouger pour sa santé : une revue narrative des modèles théoriques de l'engagement dans l'activité physique à partir de l'approche socio-écologique. *Staps hors-série,* 105-125.
- **van Hoye, A., Bernier, M., Mastagli, M, Coulomb, E., Mino, J.-C. et Martin-Krumm, C.** (2024). Chapitre 16. Motivation pour le sport. Dans F. Fenouillet et P. Carré (dir.), *Grand manuel de psychologie de la motivation. Théories et pratiques* (pp. 383-406). Dunod.

- **Vanhelst, J. et Oppert, J.-M.** (2025). La force musculaire dans l'enfance et l'adolescence est un indicateur de la santé tout au long de la vie. *The Conversation.*

- **Véjux-Grillot, M.** (2017). La problématisation : une entrée pour examiner et repenser l'apprentissage des élèves en éducation physique et sportive à l'école maternelle. *Recherches en éducation, 30.*

- **Verdot, C., Salanave, B. et Deschamps, V.** (2020). Activité physique et sédentarité dans la population française. Situation en 2014-2016 et évolution depuis 2006-2007. *Bulletin épidémiologique hebdomadaire, 15,* 296-304.

- **Verscheure, I., Amade-Escot, C. et Vinson, M.** (2020). De la pertinence du concept de « positionnement de genre épistémique » pour l'analyse didactique de la fabrique des inégalités en classe. *Éducation & didactique, 14,* 81-100.

- **Vilaine, V.** (2022). Scolariser un élève en situation de handicap, la question de l'attention conjointe en classe. *Recherches en éducation, 48.*

- **Vinson, M.** (2023). Le contrat didactique différentiel et le positionnement de genre épistémique : concepts pour éclairer la fluidité du genre au cœur du processus d'enseignement-apprentissage. *eJRIEPS, 53.*

- **Visioli, J.** (2022). Émotions des élèves et apprentissages scolaires. *Tréma, 57.*

- **Vivier, C.** (2021). Essai d'historiographie des actrices et acteurs majeur·e·s de l'éducation physique française. *Staps, 133,* 15-41.

- **Zerai, Z., Gréhaigne, J.-F. et Godbout, P.** (2021). Débat, conceptualisation et éducation physique et sportive. *eJRIEPS, 48.*

NOTES

Édurevue
LA SYNTHÈSE APPROFONDIE POUR COMPRENDRE LES QUESTIONS ÉDUCATIVES

Pour citer ce dossier :

Ravez, C. (2025). **L'EPS, de ses buts à ses terrains.**
Édurevue, 150, février. ENS de Lyon.
http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/ER-150-fevrier-2025.pdf

Retrouvez nos dernières publications :

Roblez, A. (2025). **La lesson study : une ressource pour la formation enseignante,**
Edubref, 25, janvier*.* ENS de Lyon.
https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/Edubref/detailsEdubref.php?parent=accueil&edubref=39

Gaussel, M. (2024). **Le corps au coeur de l'école.**
Edubref, 24, décembre. ENS de Lyon.
https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/Edubref/detailsEdubref.php?parent=accueil&edubref=38

Neville, P. (2024). **La direction d'école, une question d'équilibres ?**
Dossier de veille de l'IFÉ, 149, novembre. ENS de Lyon.
https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=149&lang=fr

Lauricella, M. (2024). **Harcèlement en milieu scolaire : construction d'un problème public.**
Edubref, 23, octobre*.* ENS de Lyon.
https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/Edubref/detailsEdubref.php?parent=accueil&edubref=37

Ravez, C. (2024). **Enseigner, oui mais à deux ?**
Edubref, 22, septembre. ENS de Lyon.
https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/Edubref/detailsEdubref.php?parent=accueil&edubref=36

Nos différents formats de publication pour comprendre les questions éducatives


Édurevue
La synthèse approfondie


Édubref
L'essentiel


Éduveille
Le blog


Éduactu
Le bulletin de veille

Disponible sur : https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/

Abonnez-vous aux publications :

http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/abonnement.php



INSTITUT FRANÇAIS DE L'ÉDUCATION
VEILLE ET ANALYSES



ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE LYON

Équipe Veille & Analyses de l'Institut français de l'Éducation | ENS de Lyon - 15 parvis René Descartes - BP 7000 - 69342 Lyon cedex 07 • Tél. : +33 (04) 26 73 11 24
• Site web : http://ife.ens-lyon.fr/ife • E-mail : veille.analyses.ife@ens-lyon.fr • Création maquette et PAO : Bruno Fouquet, 06 76 17 79 28 • ISSN 2272-0774